

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE
Sede di Milano

Facoltà di Scienze della Formazione
Corso di Laurea in Scienze pedagogiche e servizi alla persona

Educazione, Umanesimo della vita, Ecologia integrale

Relatore:

Chiar.mo Prof. Pierluigi Malavasi

Tesi di Laurea magistrale di:

Alessio Albasini

Matricola n. 4914169

Anno accademico 2020/2021

Ai Padri Somaschi

Sommario

Introduzione	5
CAPITOLO PRIMO	9
Educare l'umano, prendersi cura della casa comune.....	9
1. Educabilità e sostenibilità. <i>Una sfida "accessibile" per la pedagogia</i>	12
2. Interpretare l'educazione. <i>Il "come se" dell'immaginazione e della metafora nella ricerca della verità</i>	20
3. Umanizzare la tecnologia. <i>Verso una pedagogia dell'intelligenza artificiale?</i> . 29	
CAPITOLO SECONDO	41
Dare vita a un nuovo umanesimo. <i>Fede, educazione tra memoria, testimonianza, promessa</i>	41
1. Poter fare memoria. <i>Educare alla libertà, educare alla fede</i>	42
2. Dire Dio. <i>Dal valore della testimonianza alla poetica del dono</i>	54
3. La bellezza che salva. <i>Senso estetico e appello etico-educativo</i>	65
TERZO CAPITOLO.....	76
Ecologia integrale, responsabilità! <i>Cristianesimo e umanesimo per un'antropologia 'ecologica' della vita</i>	76
1. Una nuova <i>quaestio</i> sociale.....	76
2. Creazione, responsabilità, mondo della vita. <i>Terra, lavoro, casa!</i>	80
3. Cristianesimo e umanesimo. <i>Per una antropologia 'ecologica' della vita</i>	86
Conclusione	94
Singolarità, vulnerabilità, diversità. <i>Per un nuovo ordine del mondo</i>	94
Bibliografia generale	99
Opere citate.....	99
Curatele e miscellanee.....	108
Articoli di riviste.....	110

Documenti magisteriali	111
Discorsi pontifici.....	112
Sitografia.....	112

Introduzione

In ogni civiltà ed in ogni forma di culture «[...] ovunque sia, un uomo, [...] è sempre altrove. Egli è sempre di più di ciò che è»¹. Così è definito l'*umano* da Jean Paul Sartre: un essente sempre *altrove*. «Di più della sua carne, di più del suo corpo pesante, di più di quei suoi due piedi con cui mette radici in un luogo. Di più. Perché, come scrive Sartre, c'è differenza tra un Angelo e un uomo: l'Angelo gioisce perché Dio gli ha dato tutto in anticipo; l'uomo riceve a poco a poco per volta e intanto soffre con quei suoi ciottoli in mano che gli procurano un malessere dolciastro»².

L'Angelo, infatti, avendo ricevuto tutto in anticipo, non ha bisogno di sperare. Solo l'umano invece conosce la *speranza*. Essa è l'eccellenza dell'umano, la sua *natura poetante*. L'umano *spera* perché *pensa poetando*.

Educare l'umano significa educare a pensare nella speranza.

Senza questa sua capacità, l'umano sarebbe costretto ad *errare nell'intramondano*³, a «ruminare l'istante che passa»⁴ e a guardarsi con

¹ Cfr. J.-P. SARTRE, *Bariona o il figlio del tuono. Racconto di Natale per cristiani e non credenti* (trad. dal francese), Marinotti Edizioni, Milano 2004, p. 69.

² A. PAPA, *Natum esse. La condizione umana*, Vita e Pensiero, Milano 2018, p.11. Si veda anche in ordine all'immagine sartriana del ciottolo nella mano che provoca una nausea dolciastro J.-P. SARTRE, *La nausea* (trad. dal francese), Einaudi, Torino 2009.

³ Cfr. M. HEIDEGGER, *Holzwege. Sentieri erranti nella selva* (trad. dal tedesco), Bompiani, Milano 2002.

⁴ J.-P. SARTRE, *Bariona o il figlio dell'uomo. Racconto di Natale per cristiani e non credenti*, p. 69.

rancore e risentimento tra i suoi piedi⁵. L'umano diverrebbe «una pietra dura e nera sulla strada»⁶.

Di contro, il neo-moderno Prometeo sembra andare oltre perfino le pretese del titano delle tragedie classiche. Scrive Günther Anders: «L' "io che pone se stesso" di Fichte è la trasposizione in campo speculativo del *self-made man*, ossia dell'uomo che non vuole essere diventato, essere nato, ma desidera doversi a se stesso, desidera essere un prodotto di se stesso»⁷.

La domanda *Che cos'è l'umano*, o meglio *Perché si deve essere umani? Cosa significa e perché è importante educare l'umano?* verso un *Umanesimo della vita* che si prenda cura della nostra 'Casa comune' diventano quei nodi antropologico-pedagogici cruciali sui quali questo lavoro di ricerca cerca di riflettere. «In un mondo che cambia repentinamente, avidità ed egoismo possono dare vita ad una raccapricciante disumanizzazione della civiltà. Ricostruire il patto educativo tra generazioni vuol dire sviluppare le relazioni umane della solidarietà e della pace; far fiorire le persone, che non possono essere schiacciate da una logica meramente funzionale»⁸. *Educare l'umano* in un *umanesimo della vita* aperto al dialogo interculturale diviene allora una sfida da affrontare nei diversi contesti in cui si svolge la nostra quotidianità.

In aperto confronto con la riflessione pedagogica e filosofica contemporanea, la ricerca muove dalla persuasione critica della necessità di *educare al sentimento dell'umano* al fine di conferire *fondamento* alle scelte che ciascuno di noi compie nella propria vita, quotidianamente. Il discorso

⁵ Cfr. A. PAPA, *Natum esse. La condizione umana*, p. 12.

⁶ J.-P. SARTRE, *Bariona o il figlio del tuono. Racconto di Natale per cristiani e non credenti*, p. 69.

⁷ G. ANDERS, *L'uomo è antiquato.1. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale* (trad. dal tedesco), Bollati Boringhieri, Torino 2014, p. 303, nota 2 a commento della *Prima parte*.

⁸ S. POLENGHI, *Prefazione*, in P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano 2020, VII.

pedagogico, infatti, «indagando le pratiche educative nelle varie età della vita, riflette sull'esercizio della ragione e sull'opera dell'immaginazione. Si misura con una pluralità di sistemi e *media* della formazione, riconosce l'importanza dell'espressività individuale, delle diverse forme d'arte e della sensibilità estetica»⁹.

Educare l'umano è dunque quel *soffio originario* che permette il respiro delle civiltà, ne costituisce quell'evidenza fenomenica che, *in-formata* dal *prendersi cura dell'altro*, ne autorizza il diritto ad un'istruzione di qualità e al lavoro, valorizzando quell'*haecceitas* unica e irripetibile di cui solo *l'umano* ne è corpo ed anima, *immanenza nella Trascendenza, libertà a-donata*.

Bisogna «*insegnare il primato delle persone sulle cose*, persuadendo della rilevanza assoluta dell'umano, esposto, nella sua fragilità, al disprezzo e alla sopraffazione, alla crudeltà e all'annientamento»¹⁰. Si vive, ormai, in società plurali in cui l'umano si costruisce da sé, con le proprie mani, appunto l'andersiano *self-made man*. Nondimeno, si nasce spesso in un vibrare di provette e si confonde la realizzazione del sé con il mito dell'autorealizzazione. Un paradigma, quest'ultimo, che però confina la condizione umana della pluralità all'esclusione, alla marginalizzazione, recidendo i legami originari in nome di una presunta autosufficienza. È l'*autòs* che viene accreditato come il nuovo luogo dell'umano, ove *il biografico* è *escluso dalla narrazione degli e con gli altri*. L'umano, invece, proprio in virtù dell'essere stato creato *ad imaginem Filii*, viene al mondo fra altri uomini – *singularità nell'infra di alterità* – rompendo quel circolo vizioso della necessità e della materialità che lo renderebbe vittima della sua stessa libertà!

In questo orizzonte di senso, la ricerca cerca di mettere in luce come un'*educazione* lungo tutto l'arco dell'esistenza sia diretta, con efficacia e determinazione, al rispetto dei diritti fondamentali di ogni singolarità e dove

⁹ P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. XI.

¹⁰ *Ibi*, p. XII.

un'ermeneutica pedagogica, che sia critica *et quidem* intenzionalmente consapevole, abbia il compito, fors'anche il dovere, di potenziare l'applicazione di tali diritti nel mondo contemporaneo di concerto ad un patto educativo che tenga conto della custodia della nostra casa comune, dialogando sulla modalità in cui stiamo edificando il futuro del nostro pianeta e sulla necessità di investire la creatività ed i talenti dell'umanità tutta: «*La pedagogia, e la sua declinazione come educazione delle risorse umane, si qualifica nel segno dell'intenzionalità ludica, pone in risalto l'anelito alla verità e allo sviluppo solidale, tra dinamicità delle trasformazioni tecnologiche e potenza della mediatizzazione del mondo*»¹¹.

Human Resources Education assume proprio questo significato: «sviluppo equo e durevole, sostenibilità sociale, economica e ambientale»¹². In tal senso la riflessione pedagogica ha il compito di promuovere scelte a favore di *leadership* collaboranti, di attività di compartecipazione e corresponsabilità nei confronti delle persone per costruire società plurali sui principi non negoziabili, quali la ricerca ed il raggiungimento del bene comune e la responsabilità morale nelle pratiche di democrazia e libertà¹³.

Educare l'umano vuol dire allora custodire e coltivare persone e comunità.

¹¹ *Ibi*, p. XIII.

¹² *Ibi*, p. XII.

¹³ Cfr. *Ibi*, p. XIII.

CAPITOLO PRIMO

Educare l'umano, prendersi cura della casa comune

Il pianeta sta cambiando! È ormai nell'evidenza del senso comune che stiamo vivendo una stagione di rapide e profonde trasformazioni civili e ambientali che erodono le radici, i nuclei fondamentali dell'arte di vivere. Per la nostra storia passata questi nuclei sono stati scontati, "naturali", fors'anche ovvi; oggi invece si manifestano aderenti ad una determinata tradizione culturale, di cui appare sempre più la sua intrinseca e spiccata contingenza. Viene cioè a mancare l'ovvietà di questi nuclei fondamentali e di ciò ce ne sfugge maggiormente il senso.

Contestualmente quando si parla di educazione occorre fare una scelta di campo. Difatti, se da un lato appare semplice concordare sul fatto che l'esercizio educativo sia un fattore non trascurabile per lo sviluppo dell'umano e delle culture, dall'altro risulta opportuno domandarsi: a quale tipo di educazione noi oggi siamo proiettati? Verso quale orizzonte di senso ci indirizza Papa Francesco quando insistentemente ci esorta a moltiplicare il nostro impegno per edificare un patto educativo globale?

Il nostro mondo necessita di una educazione che metta al centro lo sviluppo integrale della persona umana; che promuova la realizzazione della sua piena umanità, lo sviluppo della sua responsabilità in una libertà che le è costitutiva, coltivando in ciascuno di noi le competenze personali ed affidando ad essa significato e senso per vivere.

Perché dunque essere umani? Perché urge rimettere al centro del dibattito una pedagogia delle risorse umane?

Dinnanzi all'odio e alle persecuzioni, risulta necessario testimoniare, educare l'umano alla bellezza e fragilità, valore spirituale e materiale dell'agire umano, tra sistemi naturali e dispositivi tecnologici.

A tal proposito, Papa Francesco afferma:

L'educazione comporta il compito di promuovere libertà responsabili che nei punti di incrocio sappiano scegliere con buon senso e intelligenza; persone che comprendano senza riserve che la loro vita e quella della comunità è nelle loro mani e che libertà è un dono immenso¹.

Abbiamo bisogno, perciò, di un'educazione che *umanizzi l'umano*, che faccia crescere in umanità, coltivando in ogni generazione l'amore verso la giustizia e la verità, ossia l'amore per la vita. Solo in tal maniera, *educare l'umano nella sua integralità* può divenire quello strumento d'eccellenza che possediamo per formare ambienti vitali segnati dall'inclusione, dal dialogo, dall'unità nelle differenze. Questo appare il senso di un patto educativo globale: far affiorare la consapevolezza che tutti noi, nessuno escluso, siamo implicati nel fare educativo con uno sguardo rivolto al presente ma sempre proiettato all'edificazione del futuro. In sostanza, impariamo a divenire più umani "educando".

Risulta pertanto necessario educare al sentimento dell'umano e questo implica una scelta fondamentale al fine di interpretare ciò che conferisce fondamento alle scelte che ciascuno di noi realizza nella propria quotidianità². In questo senso, la pedagogia, operando in un clima sempre più permeato da relativismo e accelerato dal cambiamento, è chiamata a riflettere sulle risorse umane, su contesti formativi e professionali, e nondimeno a far risaltare il valore della vita e della dignità della persona. Il discorso

¹ PAPA FRANCESCO, *Amoris Laetitia*, 2016, n. 269.

² Cfr. P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. XI.

pedagogico, ripensando le pratiche educative nelle differenti età della vita e confrontandosi con una pluralità di sistemi e *media* della formazione, afferma l'importanza del linguaggio – la parola che *in-forma* – nelle relazioni, dell'espressività individuale, delle diverse forme d'arte e della sensibilità estetica³.

In tale prospettiva, *educare l'umano* rappresenta un compito costitutivo della civiltà – il suo «respiro»⁴ originario – che prende forma nell'aver cura di sé, dell'altro e delle relazioni, del diritto ad un'adeguata istruzione e al lavoro, rispettando quella singolarità che, nella sua unicità ed irriducibilità, contraddistingue qualsivoglia individuo.

Educare l'umano significa «insegnare il primato delle persone sulle cose, persuadendo della rilevanza assoluta dell'umano»⁵, ossia di quella identità singolare che, *naturaliter*, è sempre esposta per sua fragilità all'abuso, alla sopraffazione, allo sfruttamento, alla crudeltà e nondimeno all'annientamento. *Educare l'umano* allora in tutti i luoghi da noi abitati: in famiglia, a scuola, al lavoro, nelle imprese, nelle realtà socio-educative e sanitarie, allo scopo di valorizzarne la dignità e rispettarne la cultura⁶. Oggi sempre più emergono contesti relazionali talmente permeati dalla connettività digitale che risulterebbe improponibile pensare di educare l'umano senza una pedagogia dell'intelligenza artificiale, diretta alla formazione delle risorse umane – *Human Resources Education* – stimolando l'emozione di conoscere e il desiderio – nonché la “volontà” – di esistere, e che rappresentano un raccordo sostanziale tra i fini dell'educazione e l'agire politico per promuovere la partecipazione e il cambiamento⁷. L'espressione paradigmatica *Human Resources Education* indica infatti «la promozione e la cura, la dignità

³ *Ibidem*.

⁴ *Ibidem*.

⁵ *Ibi*, p. XII.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Ibi*, pp. XII-XIII.

spirituale e materiale della persona e delle comunità, chiamate ad un'alleanza con l'ambiente in cui vivono»⁸.

Alla somma, la pedagogia, intesa come educazione delle risorse umane, induce scelte che favoriscono *leadership* condivise nella partecipazione, attività di corresponsabilità intersoggettive che ineriscono alla costruzione delle identità sociali su quei principi mai negoziabili dell'umano sempre alla prova: la ricerca del bene comune e la responsabilità morale nelle «buon pratiche»⁹ di democrazia e di libertà¹⁰.

1. Educabilità e sostenibilità. *Una sfida "accessibile" per la pedagogia*

Per poter concepire adeguatamente il senso umano dell'ecologia e di una cultura rivolta all'edificazione della pace, improntata alla speranza per tutte le società¹¹, occorre riferirsi alla relazione esistente tra ecologismo e *umanesimo della vita* a partire dallo sviluppo e dalla diffusione in epoca recente delle diverse etiche ambientali¹². La domanda che potrebbe toccare gli intelletti più sensibili sarebbe: che cosa ne è dell'umano a partire dalle visioni ambientaliste? Vale ancora la pena custodire e proteggere la vita umana?

Per rispondere a queste criticità così spinose per lo statuto epistemologico della pedagogia è necessario liberare lo spazio teorico di questa ricerca da ogni forma di pregiudizio potenzialmente imposto sia da un

⁸ *Ibi*, p. XIII.

⁹ Cfr. L. BOCCACIN, *Terzo settore e partnership sociali: buone pratiche di welfare sussidiario*, Vita e Pensiero, Milano 2009.

¹⁰ Cfr. P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. XIII.

¹¹ *Ibi*, p. 10.

¹² In generale, occorre sottolineare che è rischioso parlare di un'etica ambientale, dal momento che sarebbe arduo far convergere in etica ambientale le diverse prospettive, tra cui anche quelle più estremiste che professano un ecologismo anti-umanista in una unica visione.

umanesimo anti-ecologico sia da un ecologismo anti-umanista¹³. Certamente, l'etica ecologica nella versione classica indicata da Aldo Leopold¹⁴ inclina nel paradigma delle scienze normative rivolte paritempo alla conoscenza e alla prescrizione, ossia dalle ipotesi esplicative dell'ecologia si ricaverebbero norme di comportamento morale. In altri termini, da un modello ecologico dipenderebbe ciò che è giusto fare. Se da un lato la conoscenza della coesistenza dell'umano con gli altri enti che popolano il mondo della vita offre informazioni preziose da tenere in considerazione, dall'altro sarebbe improprio asserire che esse ci consegnano direttive di condotta in ordine alla nostra esistenza. L'ecologia, come ogni altra scienza, contribuisce alla comprensione delle potenzialità creaturali, ma non è in grado però di prescrivere all'umano ciò che deve perentoriamente volere. In sostanza, le scelte individuali non potranno mai venir dedotte in maniera deterministica da dati scientifici relativi all'*habitat* naturale entro cui l'umano si trova gettato.

Si ripropone nuovamente la domanda: che cosa ne è del rapporto tra ecologia e *umanesimo*? Le etiche dell'ambiente rappresentano senza dubbio un superamento della visione antropocentrica che, a seconda delle prospettive, viene negata – ecologia profonda – o ridimensionata – ecologia di superficie¹⁵. Tuttavia, il superamento dell'antropocentrismo determina di necessità la negazione dell'umanesimo? Una tesi quest'ultima che è divenuta una sorta di luogo comune che azzarda da una parte a rinnegare la complessità della tradizione umanistica, dall'altra a misconoscere la potenzialità del pensiero ecologico. Di qui, l'idea di un umanesimo anti-ecologico testimoniato dalla consapevolezza che occorre tutelare l'umano e la sua moralità *versus* una sorta di sacralizzazione della natura; nonchè di un ecologismo anti-umanistico convinto che per proteggere la

¹³ Cfr. V. DE ANGELIS, *Etica, fede e formazione dell'umano: alleate nella cura della casa comune*, in C. BIRBES (a cura di), *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2017, pp. 17-33, pp. 25-27.

¹⁴ Cfr. A. LEOPOLD, *Sand county almanac and sketches here and there*, Oxford University Press, Oxford 1968.

¹⁵ Cfr. V. DE ANGELIS, *Etica, fede e formazione dell'umano*, p. 26.

natura sia necessario accusare la tradizione culturale occidentale. Esplorare le possibilità e le condizioni di un *umanesimo ecologico* appare oggi come una delle sfide pedagogiche più importanti¹⁶.

La pedagogia, difatti, è chiamata ad indagare e custodire i principi dell'etica umana con i nuovi doveri verso il creato come casa comune, insegnando ai nuovi venuti al mondo a vivere bene con sé e con gli altri nel cosmo¹⁷. Cercare di comprendere quindi la fragilità dei sistemi che costituiscono il nostro pianeta propizia il rispetto e la cura per il creato¹⁸. Fare esperienza dei beni naturali vuol dire imparare dall'ambiente e nell'ambiente. *Educabilità e sostenibilità: una sfida "accessibile" della pedagogia*, sulla scia di una consolidata sensibilità epistemologica e tematica¹⁹. Lo sfruttamento selvaggio delle risorse del pianeta sta infatti determinando effetti irreparabili per il futuro dell'umanità e *l'educazione alla sostenibilità* dello sviluppo nelle varie età della vita è divenuta quell'urgenza educativa che non può assolutamente essere procrastinata²⁰.

«Tutto è collegato»²¹, ci mette in guardia Papa Francesco, e questo ci invita a maturare una spiritualità della solidarietà globale, ove la sostenibilità ambientale non può essere sconnessa dalle dimensioni socio-economiche ed educative della cultura²². L'ambiente, difatti, è costitutivamente una *quaestio* trasversale che intercetta problemi e discipline diverse, dall'ecologia all'economia, dalle scienze umane alle arti, nonché interagisce con le scelte politiche e giuridiche delle società. Tra le scienze pedagogiche, la pedagogia dell'ambiente ha quindi l'urgente compito di identificare un ambito di discorso avente per oggetto la riflessione sul rapporto tra formazione umana ed

¹⁶ Cfr. E. MORIN, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.

¹⁷ Cfr. V. DE ANGELIS, *Etica, fede e formazione dell'umano*, p. 27.

¹⁸ Cfr. P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 10.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ PAPA FRANCESCO, *Laudato si*, 2015, n. 240.

²² Cfr. P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 10.

ambiente, nelle differenti forme storiche e culturali²³. In specie, la pedagogia dell'ambiente, ponendo l'accento su un determinato novero di pratiche educative e favorendo l'unità del discorso pedagogico nella sua articolazione epistemica, senza cedere all'elettismo e nondimeno alla frammentazione, deve contribuire criticamente tanto allo sviluppo del confronto pubblico tra le diverse scienze quanto al rafforzamento dell'esserci della pedagogia stessa all'interno del dibattito culturale, politico e sociale dei nostri giorni²⁴. Oltre a ciò, lo sviluppo progressivo delle "culture globali"²⁵ richiede un nuovo *umanesimo digitale* unitamente alla costruzione di reti intelligenti e inclusive che, ridefinendo attualmente le nostre aree urbane, debbono essere espressione di scelte democratiche da parte di soggetti interessati su questioni quali l'efficienza energetica, il coordinamento dei servizi, la sostenibilità dei sistemi alimentari, la mobilità integrata sempre in rapporto all'importanza dell'indirizzo e del governo delle società stesse²⁶.

Cibo, acqua, energia, mobilità, cambiamento climatico, biodiversità, paesaggio, rischio idrogeologico, sono questi solamente alcuni tra i temi cruciali con cui la *governance* globale dovrà misurarsi con equità, efficienza ed efficacia. Tutte questioni che non possono essere prese in carico senza ripensare e soprattutto riconfigurare i sistemi educativi, imparare di nuovo e sempre a esercitare il dialogo come strada maestra per la valorizzazione delle differenze di popoli e culture e a garantire e tutelare diritti alle generazioni future²⁷. In altri termini, si tratta di vivere in modo rinnovato la quotidianità, a partire dalla gestione dei consumi, dal proprio rapporto con l'ambiente e dalla riscoperta delle relazioni interpersonali; occorre cioè

²³ *Ibi*, p. 11.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Indico con questi termini la nozione di "cultura" nella sua accezione più ampia. Oggi, difatti, già nella cosiddetta tradizione culturale occidentale sono presenti differenti modelli culturali integrati che ormai costituiscono il tessuto connettivo di un patrimonio culturale globale, non più quindi esclusivo di determinate e specifiche aree geografiche.

²⁶ Cfr. P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 12.

²⁷ *Ibidem*.

dischiudere la propria mente a un senso di giustizia che si prenda cura del comune destino delle culture²⁸.

Tale prospettiva preannuncia molteplici effetti sia sul piano economico, sia su quello sociale e soprattutto impone di reinterpretare «lo sviluppo umano all'alba di un *green new deal* che non può esaurirsi soltanto nella scoperta di nuove classi di profitto», ma che trova il suo compimento in «una via democratica, aperta ai valori della fraternità tra i popoli, della solidarietà intra e intergenerazionale, dell'educazione alla responsabilità per il bene umano, verso nuovi stili di vita»²⁹.

Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale e dialogo per la salvaguardia della Terra³⁰. In una parola, un'educazione consapevole ed intenzionale, una cura del creato, per «edificare la casa comune nel segno di un'*ecologia integrale*»³¹. Le culture necessitano obbligatoriamente di ricomprendersi nella consapevolezza di appartenere ad un futuro condiviso; di qui l'urgenza di itinerari educativi rivolti alla maturazione di una responsabilità ambientale che propizi efficacemente una crescita nella solidarietà:

il rimedio al degrado ambientale che minaccia la natura e la specie umana non sta nel paradigma tecnocratico, proprio perché la causa ultima non è nella tecnologia in sé (che pertanto neppure può offrire la risposta), ma nell'uso predatorio ed egoistico che ne viene fatto³².

²⁸ Cfr. S. BORNATICI, *Stili di vita: generare, educare la vita buona*, in C. GIULIODORI – P. MALAVASI (a cura di), *Ecologia integrale. Laudato si. Ricerca, formazione, conversione*, Vita e Pensiero, Milano 2016, pp. 117-124, p. 117.

²⁹ P. MALAVASI, *Educazione e governance dell'ambiente per lo sviluppo umano*, in ID. (a cura di), *L'ambiente conteso. Ricerca e formazione tra scienza e governance dello sviluppo umano*, Vita e Pensiero, Milano 2011, pp. 15-25, p. 25.

³⁰ Cfr. P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 12.

³¹ *Ibi*, p. 13.

³² F. ANELLI, *La natura come creazione e le responsabilità dell'uomo*, in «Vita e Pensiero», 1 (2016), pp. 63-72, p. 71. Per un'approfondita disamina in rapporto al paradigma tecnocratico ed alla fondamentale urgenza di una pedagogia dell'intelligenza artificiale,

Un'ecologia integrale, dunque, per «riconoscere il creato come dono di cui tutti siamo debitori»³³ si riferisce alle preziosità naturali e culturali, connota il «carattere dinamico»³⁴ che segnatamente caratterizza la cura della casa comune ed il valore degli agenti sociali locali a partire «dal mondo di simboli e consuetudini propri di ciascun gruppo umano»³⁵: la propria cultura, o meglio, le nostre “culture” che entrano in dialogo.

In questa direttrice l'enciclica *Laudato si'* di Papa Francesco ci introduce in una lettura del reale, della realtà intramondana da tutti noi abitata, che si «fa azione trasformativa»³⁶. Ci richiama a connettere ecologia ed umanesimo, in maniera integrale; ci porta a ripensare un'ecologia che interpenetri la centralità dell'umano e le sue relazioni sociali con la realtà che lo circonda, l'ambiente, al fine di poter ricercare quelle soluzioni intra e intergenerazionali a fronte della complessa e profonda crisi socio-ambientale che contraddistingue gli odierni scenari familiari, lavorativi, urbani, sociali ed educativi. La portata pedagogica ed educativa del testo magisteriale sfida alla riflessione sullo sviluppo umano, sui significati spirituali e sull'agire singolare per la realizzazione di un'ecologia integrale: «tra ricerca, formazione, conversione»³⁷. Papa Francesco scrive:

Questa sorella [la terra] protesta per il male che le provochiamo, a causa dell'uso irresponsabile e dell'abuso dei beni che Dio ha

cfr. P. MALAVASI, *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*, Vita e Pensiero, Milano 2019.

³³ PAPA FRANCESCO, *Lumen fidei*, 2013, n. 55. Sul creato, promessa e verità tra ecologia umana ed ecologia ambientale, cfr. C. CALABRIA, *Custodia del creato e riflessione pedagogica. Insegnamento sociale della Chiesa, sviluppo umano integrale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2014, pp. 59-92.

³⁴ P. MALAVASI, *Ecologia integrale, educazione!*, in C. GIULIODORI – P. MALAVASI (a cura di), *Ecologia integrale. Laudato si. Ricerca, formazione, conversione*, pp. 31-42, p. 32.

³⁵ PAPA FRANCESCO, *Lumen fidei*, 2013, n. 144.

³⁶ P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 13.

³⁷ *Ibidem*. Per una introduzione all'enciclica, segnalo W. MAGNONI – P. MALAVASI (a cura di), *Laudato si. Niente di questo mondo è indifferente. Le sfide dell'enciclica*, Centro Ambrosiano-Opera san Francesco di Sales, Milano-Brescia 2015; e in prospettiva multidisciplinare il già citato C. GIULIODORI – P. MALAVASI (a cura di), *Ecologia integrale. Laudato si. Ricerca, formazione, conversione*, cit.

posto in lei. Siamo cresciuti pensando che eravamo suoi proprietari e dominatori, autorizzati a saccheggiarla. La violenza che c'è nel cuore umano ferito dal peccato si manifesta anche nei sintomi di malattia che avvertiamo nel suolo, nell'acqua, nell'aria e negli esseri viventi. Per questo, fra i poveri più abbandonati e maltrattati, c'è la nostra oppressa e devastata terra, che «geme e soffre le doglie del parto» (Rm 8,22). Dimentichiamo che noi stessi siamo terra (cfr. Gen 2,7). Il nostro stesso corpo è costituito dagli elementi del pianeta, la sua aria è quella che ci dà respiro e la sua acqua ci vivifica e ristora³⁸.

Un inconfondibile ed autentico sviluppo umano, che riveste un carattere squisitamente morale³⁹, determina in maniera incontrovertibile il totale rispetto dell'umano e, al contempo, «tiene conto della natura di ciascun essere e della sua mutua connessione in un sistema ordinato»⁴⁰. «La sfida urgente di proteggere la nostra casa comune e la preoccupazione di unire tutta la famiglia umana nella ricerca di uno sviluppo sostenibile e integrale»⁴¹ comportano un impegno collettivo e coloro che abitano in modo responsabile il pianeta vivono la preoccupazione per un comune destino⁴². Tuttavia, perseguire l'obiettivo di uno sviluppo sostenibile ed integrale per la salvezza del pianeta non può essere ricondotto ad un mero laboratorio⁴³ «dove si prendono i problemi per addomesticarli, per verniciarli, fuori dal loro contesto»⁴⁴; al contrario, il richiamo del Santo Padre ad uno sviluppo integrale dell'umano appella ad un comune impegno multidimensionale della sfida educativa che, lontano dalla rassegnazione, dalla negazione del

³⁸ PAPA FRANCESCO, *Laudato sì*, n. 2.

³⁹ Cfr. P. MALAVASI (a cura di), *L'ambiente conteso. Ricerca e formazione tra scienza e governance dello sviluppo umano*, pp. 15-25, pp. 16-17.

⁴⁰ PAPA GIOVANNI PAOLO II, *Lettera Enciclica Sollicitudo rei socialis*, 1987, n. 34.

⁴¹ PAPA FRANCESCO, *Laudato sì*, n. 13.

⁴² Cfr. P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 15.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ A. SPADARO, *Intervista a Papa Francesco*, in «La Civiltà Cattolica», 164 (2013), pp. 449-477, p. 474.

deterioramento ambientale e dalla cieca fiducia nelle soluzioni tecniche⁴⁵, assume «i migliori frutti della ricerca scientifica oggi disponibile» per «dare una base di concretezza al percorso etico e spirituale»⁴⁶ costitutivo di ogni singolarità e implicante una profonda conversione interiore.

Come afferma il Santo Padre, si tratta di una trasformazione che comincia dal riconoscimento di ciascuno di noi di essere creatura in una realtà donata alla nostra cura. Una conversione però che non implica solamente un cambiamento di direzione, ma che è matrice dell'*umano discernimento*, ossia di quella capacità di saper scegliere sempre e ovunque il bene possibile per noi e per gli altri. Nondimeno, quando si riconosce la vocazione a farsi carico in modo responsabile del dono della creazione, emerge la responsabilità etico-educativa per compiere scelte che rispondano alle esigenze morali più profonde dell'umano. Educare quindi alla coscienza ecologica e al senso del limite comporta oggi una radicale *conversione culturale* nel proprio modo d'agire, oltre che del proprio modo di pensare⁴⁷. Nessuno è escluso da questa grande sfida culturale, spirituale e educativa che implicherà lunghi processi di rigenerazione. Conversione, responsabilità, vocazione alla comunione universale determinano «preoccupazione per l'ambiente unita al sincero amore per gli esseri umani e un costante impegno riguardo ai problemi della società»⁴⁸.

Urge altresì mantenere viva la gioia della speranza, perché la libertà dell'umano è sempre nuova e quindi ciascuna singolarità e ciascuna generazione deve prendere nuovamente, e in proprio, le sue decisioni. Occorrerà una unione di forze e unità di contributi, perché la conversione ecologica, che esige di creare un dinamismo di cambiamento duraturo, è

⁴⁵ Cfr. P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 15.

⁴⁶ PAPA FRANCESCO, *Laudato sì*, n. 15.

⁴⁷ Cfr. C. CALABRIA, *Nessuno escluso. Conversione, responsabilità, vocazione*, in W. MAGNONI – P. MALAVASI (a cura di), *Laudato sì. Niente di questo mondo ci è indifferente*, pp. 97-105, p. 98.

⁴⁸ PAPA FRANCESCO, *Laudato sì*, n. 91.

anche una conversione comunitaria: «ai problemi sociali si risponde con reti comunitarie, non con la mera somma di beni individuali»⁴⁹.

Educare l'umano con la fiducia nelle possibilità dell'educazione si profila allora come coscienza critica in confronto all'arendtiana *banalità del male* e alla brama dello sfruttamento delle risorse che finisce nella distruzione; appello ad un rinnovamento della terra, che possa rigenerare la nostra comune fratellanza; progetto come aver cura delle relazioni e promozione del dialogo che accompagni l'ecologia della mente e dei comportanti⁵⁰.

Educare l'umano significa avere cura della casa comune.

2. Interpretare l'educazione. *Il "come se" dell'immaginazione e della metafora nella ricerca della verità*

Educare l'umano è costituzionalmente collegato alla capacità di «mettersi in gioco»⁵¹ in prima persona, allo scopo di generare uno slancio fraterno e solidale⁵², avvalendosi in primo luogo dell'immaginazione, della creatività e nondimeno della ludicità, tutte dimensioni essenziali per originare nuovi percorsi euristici e rinnovate possibilità educative. «La pedagogia, dischiusa al dialogo interdisciplinare, è chiamata a interpretare criticamente eredità culturali e ad elaborare teorie e protocolli operativi efficaci»⁵³. La riflessione sui percorsi educativi connessi alla formazione dell'umano lungo tutto l'arco della vita dev'essere infatti compresa in rapporto con l'azione

⁴⁹ *Ibi*, n. 219.

⁵⁰ Cfr. P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 18.

⁵¹ *Ibi*, p. 45.

⁵² Cfr. A. VISCHI, *Patto educativo ed ecologia integrale per generare imprese solidali*, in ID. (a cura di), *Global Compact on Education. La pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione e conversione ecologica*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2020, pp. 17-32.

⁵³ P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 45.

trasformatrice e critica che la pedagogia stessa orienta⁵⁴. Le sfide dell'epoca attuale non possono essere dissociate da una ripetuta e continua revisione degli stili di vita attuali e, in tal senso, la fondamentale importanza della tensione normativa nella progettazione della formazione umana è sempre da storicizzare e «ricalibrare»⁵⁵ in situazione.

La riflessione pedagogica, in quanto indagine critica dell'esperienza educativa, intende decodificare ciò che di inautentico, superficiale, fors'anche banale e nondimeno distruttivo struttura l'esistenza nella sua quotidianità, proponendo altresì una rifondazione intenzionale dei percorsi formativi⁵⁶. Per realizzare tutto ciò è necessario «scommettersi»⁵⁷ nel progetto politico e pedagogico di una formazione permanente. Il metodo della «scommessa di sé»⁵⁸ nell'agire quotidiano determina un completo impegno personale che, con le sue peculiari connotazioni di «disponibilità alla condivisione e alla riconciliazione»⁵⁹, dimostra che le condizioni di possibilità della riflessione etica ed educativa sono inscindibilmente connesse all'agire responsabile, sempre esposto all'eventualità del fallimento.

Nel suo essere diveniente, l'esperienza umana si rileva infatti come interpretazione aprioristicamente non disponibile; certamente rappresentata in molteplici forme, ma mai definitivamente compresa. Una tale prospettiva ermeneutica riconosce l'inesauribilità interpretativa dei vissuti esperienziali, protendendosi a ricomprendere non solamente informazioni elaborate da altri soggetti, ma anche a tradurre ogni nostra forma d'interazione con il mondo che ci circonda, ossia l'ambiente da noi abitato⁶⁰. La riflessione pedagogica pertanto nella sua istanza cognitiva ed affettiva può essere ritenuta un dispositivo intenzionalmente orientato all'interpretazione e alla costruzione di

⁵⁴ *Ibi*, p. 46.

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ *Ibidem*.

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ *Ibidem*.

nuovi mondi educativi. Un'autentica interpretazione pedagogica⁶¹ costituisce infatti un'opera aperta; una vera e propria ricerca fenomenologica indefinitamente sviluppata⁶², in quanto è «rivolta verso le cose stesse dell'esperienza ed è sempre superata dai significati potenziali del vissuto cui si riferisce»⁶³.

“Andare alle cose stesse”⁶⁴, in termini husserliani; interpretare l'educazione coinvolge sempre la nostra capacità di mettersi in ascolto dell'esperienza quale essa è nella sua evenemenzialità. L'esperienza è sempre assai più dinamica di come ce la raffiguriamo; essa ci coglie in uno stupore sorprendente, suscitandoci quelle domande che dischiudono in noi la possibilità che qualcosa sempre ci trasformi e ci aiuti a vivere in maniera autentica⁶⁵. La reale precarietà dell'umano – quel *limes* costitutivo che ne attesta la concreta capacità di trascendersi nell'irreversibilità del tempo esperienziale – viene percorsa dall'immaginazione, dalla creatività in grado di inaugurare orizzonti prospettici inattesi, spiritualità e stili di vita che diano forma ad una rigenerazione educativa e culturale, oltrechè politica e civile⁶⁶. In altre parole, «la forza creativa di ogni umanesimo attraversa e oltrepassa la tecnica e può scoprire il futuro valendosi dell'*inventio*, dell'analisi e della sintesi»⁶⁷. La realtà dell'innovazione creativa non può dunque mai essere dissociata dalla natura stessa della formazione e del lavoro.

È il “*come*” dell'interpretazione della realtà che costituisce la possibilità più propria per educare l'umano: «ad essere in gioco, in modo metaforico, è il *come* della formazione»⁶⁸. È evidente che mettere in pratica una tale ermeneutica progettuale dell'esistenza risulta essere un processo complesso

⁶¹ Cfr. M. GENNARI, *Interpretare l'educazione*, La Scuola, Brescia 1992.

⁶² Cfr. P. MALAVASI, *Tra ermeneutica e pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

⁶³ P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 47.

⁶⁴ Cfr. E. HUSSERL, *Meditazioni cartesiane e Lezioni parigine* (trad. dal tedesco), La Scuola, Brescia 2017.

⁶⁵ Cfr. P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 47.

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ *Ibidem*.

⁶⁸ *Ibi*, p. 48.

e rischioso, dal momento che implica soprattutto l'apertura disponibile e la fiducia nell'altro: «nella consapevolezza della tensione etico-morale, decisivo è come si gioca l'interpretazione pedagogica della vita»⁶⁹, ossia la possibilità etico-pedagogica assurge al compito di intervenire sull'evento educativo in modo da propiziare la trasformazione all'insegna di un'ermeneutica dei valori.

Questa tensione trasformatrice che si gioca entro una dialettica teorico-pratica tra riflessione pedagogica e accadimento educativo viene realizzata dal “*come se*” dell'immaginazione e della metafora⁷⁰ o qualità metaforica dell'etico-pedagogico, che non è da intendersi come mero tecnicismo d'ornamento del discorso, ma come “finzione euristica” in grado di rendere evidenti significati intrinseci nella verità dell'esperienza.

L'immaginazione infatti consente di riarticolare la realtà, di dischiudere un nuovo punto di vista dell'ambiente abitato; essa manifesta la realtà come implicante «non solo dei fatti, ma delle possibilità impossibili che noi stessi possiamo sviluppare abitando questo mondo»⁷¹. In tal senso, «l'immaginazione pedagogica è una metafora viva»⁷² poiché può decostruire gli stereotipi propagandistici della realtà educativa con l'efficacia dell'*inventio* poetica e del «desiderio di senso relazionale»⁷³. È dunque dalla risorsa metaforica che, mediante l'immaginazione e l'*ars poetica*, si origina la possibilità di non conformarsi al reale, di progettare anzi la prassi educativa in maniera “in-disponibile” al già dato, protesico cioè a ricomprendere e rfigurare l'esercizio educativo. «Il discorso etico-pedagogico reca così una rottura o “impertinenza” rispetto all'abitudinaria, ripetitiva forma di rappresentazione dell'esperienza educativa»⁷⁴. Questa capacità di interrompere e di rfigurare

⁶⁹ *Ibidem*. Cfr. anche P. MALAVASI, *Etica e interpretazione pedagogica*, La Scuola, Brescia 1995, pp. 45-55.

⁷⁰ Cfr. P. MALAVASI, *Etica e interpretazione pedagogica*, p. 45.

⁷¹ P. RICŒUR, *La sfida semiologica* (trad. dal francese), Armando, Roma 1974, p. 287.

⁷² P. MALAVASI, *Etica e interpretazione pedagogica*, p. 46.

⁷³ *Ibidem*.

⁷⁴ *Ibi*, p.47.

immaginativamente e metaforicamente della pedagogia deriva proprio dalla sua originaria vocazione ermeneutica che si compie, inesauribilmente, nell'ascolto degli interrogativi suscitati dall'esperienza educativa stessa: «ascoltare in modo radicale l'accadere educativo significa riconoscere, anzitutto, quella potenzialità promettente che segna essa stessa la rottura più originaria»⁷⁵.

«*Initium ergo ut esset, creatus est homo, ante quem nullus fuit*», chiosava con vigore l'Ipponate nel *De Civitate Dei*⁷⁶: "affinchè vi fosse un inizio fu creato l'umano, prima del quale nessuno esisteva"; come a dire che, venendo al mondo, ogni *novum natum* produce una *frattura*, una *rottura più originaria* con il già-esistente ed è in questa sua strenua difesa della propria libertà che il «*parve puer*»⁷⁷ *nascenti* è appellato a proteggersi persino dalla natura, quando questa diventa sinonimo di necessità e di già fabbricato; malgrado ciò, difendersi dal pre-dato è possibile solo mediante l'agire di concerto con gli altri che abitano la medesima casa comune. Il nuovo venuto al mondo deve cioè, insieme agli altri, ripensare il mondo, ricominciare nuovamente a pensare, senza perdere lo sguardo dal fatto storico in sé per non cedere il passo all'assenza di pensiero, al rischio quindi del male banale⁷⁸.

Venire al mondo è così l'unico antidoto alla perdita del mondo e, paritempo, un riscatto rispetto alla temporalità storica, poiché chi viene alla luce, il neonato, è in grado di compiere azioni che possono segnare il suo tempo ed il tempo degli altri, ovvero chi riesce a schiudere uno spazio di ricordo, vince l'annientamento, se non la morte, quell'origine ultima che definisce inevitabilmente l'umano come processo e condanna alla fatalità

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ AGOSTINO, *De Civitate Dei*, XII, 21.

⁷⁷ VIRGILIO, *Bucoliche, Ecloga IV*, vv. 60-64.

⁷⁸ Cfr. A. PAPA, *Nati per incominciare. Vita e politica in Hannah Arendt*, Vita e Pensiero, Milano 2011, p. 124.

naturale, nonché al bisogno e alla stretta necessità⁷⁹. È solo con il suo “saper cominciare”, con il suo venire alla luce che «nel neonato il mondo s’annuncia di nuovo, si spoglia di quella sicura stabilità che tendiamo ad attribuirgli»⁸⁰.

Dunque, un «salto»⁸¹ è richiesto dalla vulnerabilità anche fisica che si presenta nel venire alla luce: il neonato infatti, nella sua incapacità di inferire intenzionalmente entro l’ordine dei nostri significati, rimette in discussione la nostra ordinaria lettura del reale.

È pertanto compito cruciale della pedagogia riconoscere la domanda di senso inscritta nel venire-al-mondo come figli e come persone⁸² e nondimeno la presenza dell’altro incessantemente ci richiede una prassi educativa fortemente segnata dall’immaginazione. Tale connotazione metaforico-immaginativa impedisce così alla promessa pedagogica di rimanere confinata nel già dato ed in rapporto ad esso, anzi, «è impertinente, acquista un compito socio-culturale di trasformazione e di ri-orientamento morale attraverso la formazione, in primo luogo, delle giovani generazioni»⁸³.

Da quanto sin qui argomentato appare evidente che l’esperienza di educare l’umano, nella sua varia articolazione, alluda in maniera incontrovertibile alla ricerca della verità. Nei molteplici contesti dell’esistenza, l’umano percepisce nella sua qualità squisitamente spirituale di dover assegnare dei significati alle esperienze che compie: «il singolo delibera, in modo variamente ponderato, ed effettua scelte sorrette da un giudizio pratico, orientando le proprie azioni nel corso del tempo verso il raggiungimento di veri o potenziali obiettivi»⁸⁴.

⁷⁹ *Ibidem*.

⁸⁰ P. MALAVASI, *Etica e interpretazione pedagogica*, p. 47.

⁸¹ *Ibidem*.

⁸² Cfr. A. PESSINA, «Venire al mondo». *Riflessione filosofica sull’uomo come figlio e come persona*, in C. CARIBONI – G. OLIVA – A. PESSINA, *Il mio amore fragile. Storia di Francesco*, XY.IT Editore, Arona-Novara 2011, pp. 61-93.

⁸³ P. MALAVASI, *Etica e interpretazione pedagogica*, p. 49.

⁸⁴ P. MALAVASI, *Insegnare l’umano*, p. 147.

Ciascuna singolarità perciò fa esperienza di attribuzione di senso a quella libertà che, unica e irripetibile, lo connota come “gettato” nel mondo della vita. La problematicità di determinare i fini per una vita *buona*, le ragioni per compierla con e per l’altro, i valori fondamentali di istituzioni giuste devono supportare l’imprescindibile importanza di ricerca della verità dell’esistenza⁸⁵. A tale scopo l’interpretazione pedagogica, di contro ad una certa persuasione diffusa per la quale nulla vi è da imparare e tantomeno da essere creduto, contrappone il principio della cooperazione e della convivenza solidale⁸⁶, generate dalla ricerca di una vicendevole responsabilità⁸⁷. Una tale ermeneutica pedagogica sussiste però solo se vi è «un’istanza di fronte alla quale ci si sente responsabili. La responsabilità ha un valore se l’io davanti al quale sono responsabile lascia trasparire l’assoluto»⁸⁸. Di qui sorge la domanda: «nello spazio dell’innovazione sociale e delle competenze professionali, *l’aspirazione alla verità e l’apertura al mistero* possono designare possibilità e percorsi di ricerca educativa?»⁸⁹. La riflessione pedagogica certamente non può rifuggire da una tale questione: «l’abitare e le “pratiche” di organizzare la città hanno da promuovere lo *sviluppo spirituale delle risorse umane*, di là e attraverso l’importanza assegnata all’aggregazione sociale e alla prosperità economica»⁹⁰. Una filosofia dell’indifferenza si riduce al più a trasformare in valori la fatticità dell’esperienza celando «nella propria *ratio* rattroppata l’inibizione a tematizzare la verità»⁹¹ che, nel corso dell’epoca moderna, s’è saturata di simulacri, in antitesi al mistero.

⁸⁵ *Ibidem*.

⁸⁶ Cfr., J. MARITAIN, *Principes d’une politique humaniste*, Edition de la Maison Française, New York 1994.

⁸⁷ Cfr. P. MALAVASI, *Insegnare l’umano*, p. 147.

⁸⁸ M. BUBER, *Die Schriften über das dialogische Prinzip*, Schneider, Heidelberg 1954, p. 125.

⁸⁹ P. MALAVASI, *Insegnare l’umano*, p. 148.

⁹⁰ *Ibidem*.

⁹¹ M. GENNARI, *Filosofie e pratiche della città*, in E. GIAMBALVO (a cura di), *Cinquant’anni di personalismo critico. Tra metafisica e ricerca pedagogica. Giornata di studi in onore di Mario Manno*, Edizioni della Fondazione Vito Fazio-Allmayer, Palermo 2001, pp. 65-94.

Per suo statuto infatti, il simulacro è figura artificiale del mondo, mera apparenza, strumentale reificazione degli effetti. Il simulacro è *Abgrund*, ossia l'anti-fondamento o il senza-fondamento⁹². Come acutamente osserva J. Baudrillard: «la città è oggi il luogo elettivo del simulacro, sintesi del sistema degli oggetti di cui l'uomo moderno si trova in possesso»⁹³. Le città devono dunque riconquistare le proprie peculiari funzioni materne e vitali⁹⁴ di comunità d'amore e la migliore economia urbana è la cura e la cultura umana, intesa quale sistema oggettivante il senso dei bisogni primari del vivere comunitario. È infatti in una *polis* in cui si perde di vista l'umanità dell'altro e si è incapaci di parola, intesa come *légein*, come capacità di raccogliere ciò che ha valore⁹⁵, in cui dunque semplicemente si obbedisce, che si registra una sorta di perdita identitaria. Di qui l'esigenza da parte della pedagogia di riaprire e di ripensare la cosiddetta questione antropologica per ridefinire i rapporti intramondani di convivenza e il modo con cui l'umano deve tornare ad abitare il mondo.

Una tale prospettiva che appella alle città e alle loro civiltà politiche ed educative, alla partecipazione attiva e consapevole degli individui al processo storico e cosmico, l'aspirazione alla ricerca della verità dell'esistenza è connessa alla pratica della memoria personale e collettiva⁹⁶: «con la sua struttura complessa e durevole, la città non può rinunciare ad interrogarsi sul confine tra *polis* e natura, sulla "cifra" etico-morale del suo sviluppo e delle sue trasformazioni nel tempo»⁹⁷. La riflessione pedagogica pone pertanto l'accento sull'esigenza di elaborare orizzonti condivisi di progettualità educative per l'ambiente nella collaborazione tra differenti discipline quali l'architettura e l'urbanistica, l'ecologia e la storia della cultura, al fine di edificare spazi di vita comunitaria, estranei all'anonimato e alla

⁹² Cfr. P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 148.

⁹³ J. BAUDRILLARD, *De la séduction*, Galilée, Paris 1979, p. 214.

⁹⁴ Cfr. L. MUMFORD, *The city in History*, Harcourt Brace and World, New York 1961.

⁹⁵ Cfr. E. SEVERINO, *Dall'Islam a Prometeo*, Rizzoli, Milano 2003, p. 106.

⁹⁶ Cfr. P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 149.

⁹⁷ *Ibidem*.

disumanizzazione⁹⁸. L'apertura alla verità indica così una possibilità di ricerca educativa «se i luoghi e le modalità di fare esperienza gli uni degli altri, della tradizione storica, della natura e della nostra esistenza»⁹⁹ costituiscono un vero e proprio universo ermeneutico¹⁰⁰.

In tal senso, non sorprende che il concetto tedesco di *Bildung*¹⁰¹ incarni un'importanza decisiva nell'aspirazione alla verità e all'apertura al mistero nell'orizzonte culturale ed educativo della formazione umana. Radicata nel pensiero religioso medievale, la nozione di *Bildung* denota l'umano quale *imago Dei*, quell'*haecceitas*¹⁰² di scotiana memoria che, nella sua singolarità, deitticamente indica l'umano come manifestazione, unica e irripetibile, della libertà di Dio. L'apertura alla verità della formazione umana a cui si rifà il concetto di *Bildung* non è quindi mai scisso dalla dimensione spirituale di ogni singolarità: l'anima umana è *ad imaginem Dei* nella misura in cui è stata creata da Dio *ad imaginem Filii*.

«L'originario riferimento mistico a quest'immagine (*Bild*)»¹⁰³ è compiutamente rielaborato nella riflessione humboldtiana:

quando nella nostra lingua parliamo di *Bildung*, intendiamo con questo termine qualcosa di più alto e insieme di più intimo, cioè quella peculiare disposizione spirituale che la conoscenza e il

⁹⁸ *Ibidem*.

⁹⁹ *Ibi*, p. 150.

¹⁰⁰ Cfr. H. G. GADAMER, *Wahrheit und Methode*, Mohr, Tübingen 1960.

¹⁰¹ In ordine ad una esaustiva ricostruzione storica della nozione di *Bildung*, si veda M. GENNARI, *Storia della Bildung*, La Scuola, Brescia 1995. Cfr. anche W. RINALDI, *Osservazioni sul tema della Bildung*, in «Studi sulla formazione», 1-2 (1998), pp.193-207; M. LAENG, *Paideia e Bildung – Pregnanza e risonanza*, in «Pedagogia e Vita», 4 (2001), pp. 130-131; G. MINICHELLO, *Dallo spazio alla scissione: la dialettica del soggetto nella Bildung della modernità*, in «Pedagogia e Vita», 4 (2001), pp. 55-78.

¹⁰² Per una compiuta ricognizione del tema, si veda A. BERTULETTI, *Dio, Il mistero dell'unico* (BTC 168), Queriniana, Brescia 2013.

¹⁰³ P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 150.

sentimento, intesi come atto di tutto lo spirito e di tutta la moralità, producono riflettendosi sulla sensibilità e sul carattere¹⁰⁴.

La formazione delle risorse umane può dunque rintracciare nel concetto di *Bildung* quanto di legittimo rinvia alla preoccupazione per la verità dello sviluppo personale¹⁰⁵. Non solo quindi formazione culturale, bensì acquisizione di una propria personalità, la nozione di *Bildung* in chiave pedagogica permette all'umano di orientarsi, di fare scelte giuste, di agire virtuosamente, di godere e di condividere tutto ciò che scaturisce da un effettivo e fecondo apporto alla propria crescita umana¹⁰⁶. In una parola, «ogni essere vivente è coinvolto nel duplice processo di formazione e trasformazione che per l'essere umano è al contempo naturale e culturale»¹⁰⁷. Formazione e trasformazione avvengono cioè nell'intimo dell'umano, nella sua essenza spirituale¹⁰⁸.

3. Umanizzare la tecnologia. *Verso una pedagogia dell'intelligenza artificiale?*

Nell'ambito delle scienze dell'educazione e della formazione umana, la comunicazione risulta essere uno fra i nodi cruciali «più complessi e sfuggenti, per il numero dei fattori implicati e per il grado di fluidità che contraddistingue gli spazi d'esperienza»¹⁰⁹. La pedagogia, nel novero delle scienze dell'educazione e della formazione, ha così da includere nel proprio

¹⁰⁴ W. VON HUMBOLDT, *Gesammelte Schriften*, Berliner Akademie der Wissenschaften, Berlino 1904 ss., voll. VII, 1, p. 30.

¹⁰⁵ Cfr. P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 151.

¹⁰⁶ Cfr. B. A. BELLERATE, *Metodologia "scientifica" e educazione*, in «Pedagogia e Vita», 5 (2002), pp. 22-48, p. 27.

¹⁰⁷ P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 151.

¹⁰⁸ Cfr. M. GENNARI, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001, p. 38.

¹⁰⁹ L. PATI, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984, p. 191.

ambito di discorso la riflessione sul rapporto tra educabilità e comunicazione, finalità e rappresentazioni dello sviluppo umano¹¹⁰.

La presenza infatti di diverse culture nelle società fa emergere la questione della crescente importanza attribuita ai *media* nell'ambito dell'educazione che sollecita il pensiero pedagogico ad una profonda riflessione sulle attuali forme di conoscenza e di elaborazione del sapere¹¹¹:

Una formazione critica rivolta alla comunicazione educativa deve essere oggi inscindibilmente legata all'umanizzazione delle tecnologie. La promozione e comunicazione di un autentico sviluppo costituisce un bene pubblico, una risorsa collettiva per una cultura della pace. La tecnologia che noi siamo per un cammino di dialogo, riconciliazione e conversione ecologica¹¹².

Quanto noi oggi riteniamo di sapere non lo dobbiamo attribuire di necessità a ciò che abbiamo letto, quanto piuttosto e sempre più a ciò che nei vari contesti quotidiani abbiamo visto, sentito, in generale percepito. Le modalità tradizionali di trasmissione della cultura che in Occidente hanno avuto il loro sviluppo in rapporto a criteri sequenziali e analitici, si trovano oggi a condividere la loro esistenza con differenti forme di conoscenza centrate per lo più sull'immediatezza percettiva e affettivo-motivazionale che maggiormente ineriscono sull'immaginario collettivo, conferendo così all'identità sociale delle culture un'impronta marcatamente virtuale e digitalizzata¹¹³. Nondimeno, le trasformazioni introdotte dai *media* sulla modalità di intendere la formazione, nonché la medesima possibilità della comunicazione educativa, esigono indispensabili indagini e scelte indicate per comprendere nuovamente questioni di tipo etico-morali e progettuali¹¹⁴.

¹¹⁰ Cfr. P. MALAVASI, *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*, p. 129.

¹¹¹ Cfr. P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 127.

¹¹² *Ibidem*. Si veda anche A. VISCHI (a cura di), *Global Compact on Education. La pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione e conversione ecologica*, cit.

¹¹³ Cfr. P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 128.

¹¹⁴ *Ibi*, p. 129.

In un tale articolato panorama tematico, il discorso pedagogico è dunque chiamato a ripensare il proprio statuto epistemologico in rapporto a questioni etico-antropologiche, vale a dire: «gli automatismi funzionali di una macchina sono ben distanti dalle prerogative umane del sapere e dell'agire, della coscienza e dell'intenzionalità»¹¹⁵. La scelta antropologica che connota una pedagogia dell'intelligenza artificiale si produce nell'alveo di una concezione di un umanesimo della vita che si confronta con potenzialità e limiti dei processi tecnologici e che si dischiude al dialogo multidisciplinare e alla contaminazione tra esercizi imprenditoriali e saperi professionali, al fine sempre di ridurre il rischio latente che «l'educazione venga progressivamente tecnologizzata, invece che le tecnologie della formazione umanizzate»¹¹⁶.

Pensare, progettare e agire la formazione umana nella cultura materiale del nostro tempo implica pertanto sapersi orientare, edificare senza indugi istituzioni giuste, al servizio di tutte le singolarità che, nell'*infra* dello spazio dell'umano comunitario, entrano in relazione fra loro attraverso il discorso e il linguaggio:

Al di là e attraverso una diffusa retorica riguardo all'uso e all'abuso delle tecnologie, l'incompetenza relativa al mondo delle cose, e quindi lo stesso digital divide, minaccia la dignità del lavoro e ostacola l'acquisizione di quella responsabilità a ben deliberare che è essenziale nell'esercizio delle professioni, nella custodia delle relazioni umane e ambientali, sul piano locale e globale¹¹⁷.

La pedagogia, in quanto capacità di agire formativo e di riflessione teorico-ermeneutica sui problemi della formazione, «può considerarsi la pietra di paragone dell'etica e della scienza, e in qualche modo il punto di riferimento più autenticamente problematico per la definizione del loro

¹¹⁵ *Ibi*, 132.

¹¹⁶ *Ibidem*.

¹¹⁷ *Ibi*, pp. 134-135.

rapporto»¹¹⁸. Pedagogia del lavoro e dell'organizzazione, pedagogia dell'ambiente¹¹⁹ e dell'intelligenza artificiale, mediante l'imprescindibile apporto di un'epistemologia ermeneutica¹²⁰, si trovano a confrontarsi con la complessa e variegata realtà di bisogni educativi emergenti nelle culture, la ricchezza delle differenze socioculturali e nondimeno i valori ed il coinvolgimento emotivo delle persone. Tutto ciò determina un orizzonte etico-universale attento alle tematiche del creato e dell'esistenza umana, a «quell'umanesimo della vita, fraterno e solidale, che è rivolto a orientare le trasformazioni – dalle nanotecnologie alla robotica – al servizio della persona, della sua formazione e del suo compimento pienamente umano»¹²¹.

Contestualmente, sorgono allora almeno due interrogativi di cruciale rilevanza: qual è il senso del rapporto tra *psiche e techne* nelle esperienze educative? «Tra stima di sé e disponibilità sollecita verso l'altro, sono realizzabili una vera educazione della persona e un autentico sviluppo umano dell'ambiente digitale, assumendo le opportunità dell'intelligenza artificiale?»¹²².

È evidente che la polisemicità di questi interrogativi unitamente alla loro intrinseca ambiguità non permettono una loro adeguata comprensione che prescinda da una «dialettica fra la tematizzazione etico-morale e quella ontologico-esistenziale»¹²³. In tal senso, la proposta di un'ontologia ermeneutica risulta efficace per ricomprendere non solamente le molteplici problematicità che di norma percorrono tutte le interrogazioni etico-educative, ma anche e soprattutto per far risaltare il valore del pluralismo se questo è

¹¹⁸ A. GRANESE, *Il labirinto e la porta stretta*, La Nuova Italia, Firenze 1993, p. 384.

¹¹⁹ Cfr. A. VISCHI, *Pedagogia dell'impresa, formazione umana, responsabilità sociale*, in G. ALESSANDRINI (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, FrancoAngeli, Milano 2017, pp.326-329 e C. BIRBES (a cura di), *Outdoor Education. Prospettive teoriche, dimensioni pedagogiche*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2019.

¹²⁰ Per una trattazione articolata del nucleo ermeneutico della ricerca pedagogica, si veda P. MALAVASI, *Tra ermeneutica e pedagogia*, cit.

¹²¹ P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 134.

¹²² P. MALAVASI, *Educare robot?*, p. 34.

¹²³ *Ibidem*.

animato da un consenso etico tra differenti culture a baluardo di un'intenzionale progettazione pedagogica:

Questa muove dal desiderio d'essere e dallo sforzo per esistere che attraverso la finitudine umana, e individua nella possibilità di educare in modo autentico, ovvero di formare quella che si potrebbe definire la qualità morale dell'agire, una direzione originaria e irrinunciabile che costituisce il sapere pedagogico e la sua articolata specificazione disciplinare¹²⁴.

Certamente, negli odierni contesti culturali inficiati da conflitti d'interpretazione spesso dissonanti, fors'anche talora alternativi, un'ontologia ermeneutica, che prenda le distanze tanto dal relativismo, quanto da una sorta d'illusorietà spesso associata a specifici approcci inclini a stabilire ragioni e limiti della progettualità pedagogica, è dispositivo efficace per la promozione di quell'*humanitas* che costitutivamente prende il carattere della cura e della conoscenza di sé: «l'aspetto forse più universale dell'esperienza umana è il fenomeno del sé e sappiamo che l'educazione è essenziale per la sua formazione. La consapevolezza di sé o la conoscenza della propria interiorità richiede come condizione necessaria il riconoscimento dell'altro come sè»¹²⁵.

In tal senso, una congrua considerazione ontologica dell'umana esistenza, non celata dalle sue implicazioni antropologico-culturali né tantomeno socio-psicologiche, svela che per formare quella specifica attestazione di sé, che propriamente è la peculiare coscienza d'esistere costitutiva dell'identità, occorre necessariamente accettare di essere se stessi¹²⁶, dischiudere sé all'alterità, dare il proprio contributo per trasformare il mondo nel riconoscimento di essere capaci d'agire e disposti «a soffrire sul

¹²⁴ *Ibidem*.

¹²⁵ P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, pp. 144-145.

¹²⁶ Cfr. P. MALAVASI, *Educare robot?*, p. 35.

proprio corpo»¹²⁷. La tensione formativa infatti rivolta alla conoscenza di sé costituisce «la prima dinamica innovativa delle organizzazioni e una tra le più importanti competenze professionali da avvalorare, con l'intenzione di favorire la dimensione generativa dei processi di sviluppo della comunità umana»¹²⁸.

In una realtà quella odierna che è profondamente pervasa dall'intelligenza artificiale e dalla digitalizzazione, ogni singolarità per potersi scegliere e ritrovare a fronte di un anonimato desocializzante, «deve decidere di sé per *testimoniare* la consistenza che attribuisce alla propria attestazione»¹²⁹:

Nell'ambito di qualsiasi contesto educativo, anche digitale, l'educando, per 'riconoscere' in modo responsabile la persona dell'altro, 'deve essere mostrato a se stesso' da un educatore che, per primo, si in-pegna 'per-dono', con le risorse relazionali di cui dispone. L'educatore, vivendo la sollecitudine nel suo rapporto con l'altro, testimonia la possibilità del vivere autentico¹³⁰.

Una pedagogia dell'intelligenza artificiale non può dunque mai astenersi dall'aver come suo principale obiettivo nel rapporto educativo la ricerca del riconoscimento dell'altro come sé, promuovendo contesti affidabili per l'accoglienza reciproca e per «*poter essere e dar credito* alla scommessa di sé e dell'altro orientata allo svelamento di nuovi mondi del senso»¹³¹. In altre parole, «l'essere *del sé*, di fronte all'intelligenza artificiale, è correlato alla totalità di un mondo che è l'orizzonte del suo pensare, del suo fare, del suo sentire, della sua *cura*»¹³². E la riflessione pedagogica ben comprende la problematicità del rapporto tra *psiche* e *techne*, dei rischi stessi che l'umano

¹²⁷ Cfr. P. RICŒUR, *Philosophie de la volonté. Le volontaire et l'involontaire*, Aubier Montaigne, Paris 1950.

¹²⁸ P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 147.

¹²⁹ P. MALAVASI, *Educare robot?*, p. 36.

¹³⁰ *Ibidem*.

¹³¹ *Ibidem*.

¹³² *Ibi*, pp. 39-40.

corre nelle medesime possibilità che ha di manipolare e trasformare il mondo¹³³. Non a caso, nelle odierne società, le *naïves questions*, che tanto sollecitano un'autentica educazione dell'umano, sono le domande imprevedibili di chi cerca di capire; per questo sono le sole in grado di cogliere le connessioni tra le cose e le uniche capaci di orientare e innescare una sorta di autoeducazione con il loro candido fare interrogante, che si oppone all'artificio e all'artificiale, al saputo, al predittivo e al definitivo soluto di un sistema *pantecnico*¹³⁴ omologante che evolve in modo autonomo, sottraendosi a qualsiasi tipo d'interrogazione etica.

Già Socrate nel *Gorgia* ammoniva che la *techne* risponde sempre dei suoi esiti e che la scienza deve avere senza condizioni come oggetto il bene umano, ossia dell'umanità tutta¹³⁵. Proprio in virtù del fatto che nel *fabbricare* non solamente si conosce il fine, ma è anche possibile *a priori* rappresentarne gli effetti, il titano moderno deve rispondere del suo *fare* e ancor più deve interrogarsi sui risultati, porsi le domande ingenuie, umaniste, che sono poi quelle che sole richiamano a un'*etica della responsabilità*¹³⁶ in rapporto all'educazione dell'umano: il fabbricare difatti non è né neutro né autenticamente libero.

Per tali ragioni, il discorso sull'educazione indirizza a definire in maniera critica e progettuale l'interazione fra comunità umana e sviluppo tecnologico, cercando d'interpretare gli elementi culturali che ineriscono a connotare una specifica antropologia tecnica, la quale «non può *prodursi*, in senso ampio, a prescindere dall'interazione tra l'ambito della vita interiore di ogni persona, quello della cultura delle società e l'ambiente naturale»¹³⁷. La

¹³³ *Ibi*, p. 44.

¹³⁴ Cfr. J. ELLUL, *Le Système technicien*, Calman Lévy, Paris 1977³.

¹³⁵ Cfr. PLATONE, *Gorgia*, 463b e ss.; 466 e ss.

¹³⁶ Cfr. H. JONAS, *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (trad. dal tedesco), Einaudi, Torino 1994.

¹³⁷ P. MALAVASI, *Educare robot?*, p. 44.

tecnologia è veramente il *logos* della tecnica¹³⁸, non soltanto perché permette di costruire meccanismi dotati di un'autonomia funzionale rispetto alla volontà e alla decisione di chi ne fruisce, ma perché delinea il contesto culturale che li rende significativi. Rispetto alla logica elementare che governa gli utensili e la loro fabbricazione, la tecnologia si manifesta come una specifica 'cultura', e questo lo si può ben constatare nella profonda differenza che si genera tra chi progetta lo strumento tecnologico, chi lo assembla, chi lo vende e chi lo usa.

Per tali ragioni, la tecnologia dev'essere pensata come un vero e proprio *ambiente* artificiale nel senso che è costruito da altri rispetto a chi ne fruisce, eppure proprio per questo è anche simile ad un ambiente naturale, se per naturale intendiamo ciò che pre-esiste all'opera del soggetto, il mondo in cui ci si è trovati gettati. Oggi infatti, nessuno potrebbe ritenere di far a meno della tecnologia. Ciò va detto non perché, come aveva annotato G. Anders¹³⁹, sarebbe disdicevole, nella nostra epoca, 'accusare le macchine', o venir sospettato di essere loro acerrimo nemico, ma, molto più realisticamente, perché la tecnologia è la nostra condizione storica¹⁴⁰.

A ragione di ciò, infatti, durante tutto l'arco temporale della nostra esistenza individuale, occorre comprendere che educarsi vuol significare tanto aver coscienza di sé, quanto acquisire consapevolezza delle tecniche che prolungano i limiti e le potenzialità della collettività, «fronteggiandole criticamente e prendendo le distanze sia da accettazioni acritiche sia da arbitrarie condanne»¹⁴¹. Scrive M. Heidegger a proposito dell'importanza della *Bildung* come principio della formazione umana nei confronti dei prodotti della tecnica: «sarebbe folle scagliarsi ciecamente contro il mondo della

¹³⁸ Sulla differenza tra tecnica e tecnologia, cfr. A. PESSINA, *Il senso del possibile e l'orizzonte del limite nella civiltà tecnologica*, in «Hermeneutica. Annuario di Filosofia e Teologia», Nuova serie (2001), pp. 41-46.

¹³⁹ Cfr. G. ANDERS, *L'uomo è antiquato. 1. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*, cit.

¹⁴⁰ Cfr. A. PESSINA, *L'io insoddisfatto. Tra Prometeo e Dio*, Vita e Pensiero, Milano 2016.

¹⁴¹ P. MALAVASI, *Educare robot?*, p. 46.

tecnica (...) Ormai dipendiamo in tutto dai suoi prodotti e siamo costretti a perfezionarli sempre di più. Essi ci hanno, per così dire, forgiati a nostra insaputa»¹⁴².

Ciò di cui il filosofo tedesco vuole ammonirci e che ai suoi occhi risulta profondamente inquietante non è tanto che il mondo si trasformi attraverso le invenzioni della tecnica, quanto piuttosto che l'umano non sia appositamente educato a questo radicale mutamento e tantomeno sia in grado di pervenire, attraverso un 'pensiero meditante', ad un confronto adeguato in rapporto a quello che sta emergendo nel nostro tempo storico¹⁴³. Occorre, dunque, in una dialettica educativa sottesa alla sollecitazione heideggeriana, *decider-ci a lasciar-ci ricondurre*, mediante un pensiero meditante, a ciò che, a prima vista appare inconciliabile:

Possiamo far uso dei prodotti della tecnica, conformarci al loro modo d'impiego, ma possiamo allo stesso tempo abbandonarli a loro stessi. Possiamo dire di sì all'uso inevitabile dei prodotti della tecnica e nello stesso tempo possiamo dire di no, impedire che prendano il sopravvento su di noi, che deformino, confondano, devastino il nostro esserci¹⁴⁴.

La libertà di fronte alle cose è per il filosofo tedesco come il principio del rapporto tra l'umano, la natura e il mondo della vita¹⁴⁵. Il rapporto dunque tra l'atteggiamento di mantenersi liberi di fronte ai prodotti della tecnica, alle cose, e quello di un loro utilizzo responsabile, non precisa però i significati delle trasformazioni nelle pratiche educative innescate dalle innovazioni tecnologiche, ma ripropone nella sua complessità la *quaestio* ontologica¹⁴⁶: «ogni processo tecnico è governato da un senso che attraversa e coinvolge

¹⁴² M. HEIDEGGER, *Gelassenheit*, in *Gesamtausgabe*, IX, Klostermann, Frankfurt a.M. 1976, pp. 159-161.

¹⁴³ Cfr. P. MALAVASI, *Educare robot?*, pp. 46-47.

¹⁴⁴ M. HEIDEGGER, *Gelassenheit*, p. 38.

¹⁴⁵ P. MALAVASI, *Educare robot?*, p. 47.

¹⁴⁶ *Ibidem*.

l'agire e il consentire umano, un senso che l'uomo non ha inventato e creato»¹⁴⁷.

Di nuovo, la riflessione pedagogica è chiamata in causa a ricomprendere da un punto di vista ontologico l'evento tecnologico ed a riconoscere che il senso proprio della tecnologia è ad essa alieno, anzi, «è costitutivo dell'essere-per-l'educazione, lo attraversa e lo trascende»¹⁴⁸. Il sé, dunque, nel suo essere progetto-progettante, nel suo essere libertà che si fa, si appella consapevolmente alla *dis*-posizione delle tecnologie della produzione – realizzanti, manipolanti, trasformanti esse stesse gli oggetti del mondo – e, contestualmente, riconosce che nelle medesime tecnologie si nasconde un senso tutto da scoprire e da riflettere:

Quello che si mostra e si ritrae nella dialettica educativa fra l'esserci personale e il tecnologico, secondo un'interpretazione heideggeriana, è il tratto fondamentale del mistero. La modalità attraverso cui perseguire la ricerca del senso della tecnica può essere definita come l'apertura al mistero: in questa prospettiva un ruolo importante è svolto dall'impiego intenzionale delle tecnologie e dei sistemi di segni, con cui stabilire simboli e significati da comunicare. Lo statuto ermeneutico di una pedagogia dell'intelligenza artificiale si articola nella coscienza del carattere ambiguo e polisemico della tecnica, nella decisione per l'autenticità educativa verso l'alterità, nell'apertura al mistero dell'identità personale e intersoggettiva, che comprende il rapporto costitutivo col mondo della vita e delle cose¹⁴⁹.

La possibilità di un nuovo fondamento, allora, si annuncia sul terreno della rivoluzione digitale, ossia di un terreno sul quale sia possibile stabilmente convivere nella pace, a condizione di mettere in pratica un atteggiamento attento alle morse dello sfruttamento e dell'avidità: «siamo

¹⁴⁷ M. HEIDEGGER, *Gelassenheit*, p. 38.

¹⁴⁸ P. MALAVASI, *Educare robot?*, p. 48.

¹⁴⁹ *Ibidem*.

disposti o no ad ammetterlo, identità e formazione umana *costituiscono* e possono perciò orientare ciò che generalmente intendiamo per *intelligenza artificiale*»¹⁵⁰.

Qualunque valutazione si voglia esprimere in rapporto ai singoli fenomeni che interpellano l'umano immerso nella tecnologia della comunicazione, ciò che in ultima istanza rimane decisivo è la possibilità di stabilire un ordine gerarchico tra virtuale e attuale nella determinazione di quello che è rilevante per la nostra costituzione individuale e per le nostre relazioni sociali. Come nel mito della caverna di platonica memoria, occorre necessariamente ripristinare il rapporto tra apparenza e realtà, pena il voler diventare vittime delle multiformi 'ombre' che proiettano quegli stessi oggetti che abbiamo fabbricato nella illusoria speranza di rischiarare il nostro mondo della vita ed il suo peculiare significato. Tutto ciò in maniera incontrovertibile inerisce a quella dimensione per nulla evidente che denotiamo come nostra singolare identità.

Si tratta perciò di educare l'umano ad un accesso partecipativo e solidale al mondo digitale e alle tecnologie radicali come strumenti di custodia dei diritti delle generazioni ad abitare in pace la casa comune:

Insegnare l'umano esprime la duplice aspirazione all'uguaglianza e alla partecipazione, essenziali per promuovere una società democratica imperniata sull'educazione alla vita associata, dove, oltre all'informazione sui diritti di ciascuno, sia messo in luce il loro necessario correlato: il riconoscimento dei doveri nei confronti degli altri. Ciò implica che il progresso tecnologico sia educato a una progressiva apertura, nel contesto globale, a forme di attività economica caratterizzate da quote di gratuità e comunione. Un umanesimo digitale e un'etica per l'epoca dell'intelligenza artificiale

¹⁵⁰ *Ibi*, p. 49.

richiedono che la coscienza personale e il sentire collettivo si rafforzino di fronte ad ogni volontà di dominio e distruzione¹⁵¹.

Alla somma, educare l'umano ad un mondo della vita che sempre voglia comunicare lo sviluppo e, allo stesso tempo, riuscire a disinnescare la logica della minaccia e della paura, le dinamiche della diffidenza e dell'indifferenza: «una cultura della pace deve avvalersi di una *pedagogia dell'intelligenza artificiale* come segnava per un cammino di dialogo, per umanizzare la tecnologia al servizio di un'autentica crescita umana»¹⁵².

¹⁵¹ Cfr. P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 139.

¹⁵² *Ibidem*.

CAPITOLO SECONDO

Dare vita a un nuovo umanesimo. *Fede, educazione tra memoria, testimonianza, promessa*

Il sapere pedagogico, dischiuso al confronto multidisciplinare, è appellato a decodificare i nuovi bisogni emergenti delle società, a elaborare modelli e teorie operative, a comprendere l'universalità e la permanenza dei fenomeni religiosi, interpretandone l'imprescindibile valore educativo. L'evidenza antropologica propria della concezione di un umanesimo integrale, per il quale «*la formazione della persona si configura come promozione della sua dignità spirituale e cura per l'operare materiale, si qualifica come anelito alla verità e sviluppo armonico del vivere, tra dinamicità delle trasformazioni politico-economiche e pervasività della mediatizzazione del mondo*»¹.

Nell'odierno mondo globalizzato la tensione a identificare ciò per cui ha valore vivere, l'esercizio delle virtù civili e la ricerca del senso religioso osteggiano sempre più quei processi di decostruzione dell'umana esperienza e di contestuale che, *naturaliter*, sono connessi alla pluralizzazione esasperata di contingenti certezze² e radicate consuetudini di cui spesso però ce ne sfugge il senso, fors'anche il significato, se non addirittura la natura. Nella moderna società plurale, *pre-data* sempre più da diffusi simulacri

¹ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2014, pp. IX-X.

² Cfr. L. WITTGENSTEIN, *Della certezza. Analisi filosofica del senso comune* (trad. dall'inglese), Einaudi, Torino 1999.

disorientanti, urge la necessità di *educare l'umano* a quel desiderio di verità la cui evidenza morale risiede nell'intimo delle singolarità mediante «percorsi e linguaggi, metodi e strumenti che possono attingere dalla ricchezza del vissuto credente sollecitazioni peculiari»³. Paritempo, un'efficace ermeneutica religiosa può intravedere, nei diversificati contesti sociali ed educativi, nuclei di autenticità esistenziale e significanza comunitaria che appellano alla riconciliazione e alla pace.

In questa dialettica di reciproca implicazione, fede ed educazione, *iuxta propria principia*, costituiscono due cruciali vettori, «la cui intersezione è rappresentata dall'esperienza di *dare la vita* ovvero generare e donarsi per contribuire a rendere migliore, più equo e fraterno, il mondo che abbiamo ricevuto»⁴. Due registri, allora, vengono qui chiamati in causa: quello dell'educazione e quello della fede, che entrano in dialogo sull'impervio crinale di una fondamentale domanda di senso – nonché inatteso desiderio di conoscenza – del mistero del *volto* dell'a(A)ltro⁵.

Dare vita ad un nuovo umanesimo, quindi, al fine di «*Dare la vita*, apertura e dono di sé; entusiasmo e discussione serrata e sostanziale sulle ragioni e sui sentimenti per abitare la terra e il cielo. Fede, educazione»⁶.

1. Poter fare memoria. *Educare alla libertà, educare alla fede*

Nella tradizione culturale occidentale l'evidenza educativa del religioso ha rivestito per secoli rilevante interesse e curiosità: «dall'Illuminismo in poi si sono moltiplicati a tal punto i sospetti nutriti verso il rapporto tra fede cristiana

³ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. X.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Cfr. E. LÉVINAS, *Totalité et Infini*, Nijhoff, La Haye 1961; vedi anche J.-L. MARION, *Il visibile e il rivelato* (trad. dal francese), Jaca Book, Milano 2007 e ID., *Dio senza essere* (trad. dal francese), Jaca Book, Milano 2018.

⁶ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. X.

e modelli educativi che la tradizione culturale formatasi a tal riguardo è diventata l'oggetto di un'incessante polemica»⁷.

In specie, tale oggettiva problematicità in ordine al discorso sul sacro ha potuto assumere forma e sostanza in seno ai presupposti del pensiero moderno che, *iuxta propria principia*, cercano di ricercare quel supposto dubbio circa la possibilità di articolare l'anelito religioso con la funzione critica della *ratio*.

Di qui, il pensiero moderno è divenuto categoria inglobante, ma è con evidenza guidata da un funzionalismo a base razionalista che, pur nella varietà, ha solide basi ideali e l'inclinazione a edificare strutturati *modelli*. Paradigmi questi certamente non unici, ma capaci di rappresentare le proprie forme sulle molteplici esperienze educative, il cui valore iconico illustra uno spettro simbolico che dà a pensare, senza che tuttavia una sola forma ne colmi e svuoti il senso⁸. In sostanza, allontanarsi progressivamente da una religione rivelata, costruendo un Dio artefatto, assume *hic et nunc* una metodica sistematicità dicotomica tra l'orizzonte dell'educazione e un'analisi rappresentativa del mondo della vita che, per essere conosciuto nell'esperienza di educare l'umano – dal momento che non è più un'idea eterna e innata – va rappresentato nell'*infra* di una dimensione genetica, ossia attraverso una catena di cause ed effetti, secondo un principio evidentemente meccanicistico. Siamo di fronte alla determinazione di un *umano-macchina*, che la *ratio* deve indagare in quanto ente prodotto da Dio e che deve tener conto delle differenze strutturali tra le macchine, essendo l'umano differenziato da tutti gli altri enti intramondani in virtù dell'eccellenza del pensiero e del linguaggio, costitutivamente appartenenti però allo spirito e non certo alla macchina corporea.

⁷ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 67.

⁸ Cfr. E. FRANZINI, *Crisi del moderno e modernità della crisi. La responsabilità della filosofia e della teologia*, in «Teologia», 45 (2020), pp. 179-192, p. 179.

Nella riflessione contemporanea, inoltre, al declinare del consenso sulla ragionevolezza della fede si è aggiunta una diffusa sfiducia in rapporto alla legittimità dell'esercizio della *ratio*. Sorge a questo punto un serpeggiante interrogativo: crisi della modernità o modernità della crisi? Certamente la «crisi attraversata da una certa nozione di razionalità, la cui pretesa assolutezza non è estranea al carattere onnicomprensivo e totalizzante assunto dal sapere scientifico, favorisce un indubbio e per alcuni versi ambiguo interesse per il sacro nel complesso delle forme simboliche iscritte nel vivere sociale»⁹. In tal senso, il discorso pedagogico perviene all'esigenza di un'ermeneutica del religioso nell'orizzonte prospettico di un'educazione *alla e nella* libertà, nel rispetto delle differenze che concorrono allo sviluppo armonico e integrale delle singolarità¹⁰. Un'adeguata opera di *phroénesis*, ossia di consapevole e ponderato discernimento tra educazione e fede implica che entrambe – analogamente alla dialettica tra filosofia e fede – «recuperino un'unità profonda che le rende capaci di essere coerenti con la loro natura nel rispetto della reciproca autonomia»¹¹.

Comprendere e chiarire allora le varie radici del sapere educativo, delle condizioni di possibilità, delle motivazioni spirituali, delle articolazioni esperienziali che hanno reso possibili i saperi storici, senza confondersi con essi, ciascuno nella propria dignità e specificità, è un compito attuale della pedagogia, che non ne elude altri eventuali, ma che vuole porsi alla loro base – senza definire, senza spiegare, senza piegarsi alle mode, alle contingenze – cercando, appunto, tra differenti abiti professionali, tra varie definizioni costruite, il proprio stile. Mai quindi il rischio ed il pericolo di una razionalità unilaterale: «nessuna linea conoscitiva, nessuna verità singola, dev'essere assolutizzata e isolata»¹². Piuttosto, la riscoperta e la ripresa

⁹ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 67.

¹⁰ Cfr. *ibidem*.

¹¹ PAPA GIOVANNI PAOLO II, *Lettera enciclica Fides et ratio*, 1998, n. 12.

¹² E. HUSSERL, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano 2015, p. 540.

della *ratio* nella sua costitutiva relazione – spesso storicamente perduta, o al più abbandonata – con la fede, *mater et magistra* della pedagogia¹³.

Fede e cultura pedagogica *in dialogo*: «memoria, narrazione e discernimento culturale incontrano attestazione, invocazione e intelligenza della fede»¹⁴. Nondimeno, il dialogo tra fede e cultura pedagogica denota una *praxis* – una ‘scelta pratica’ – che interpreta la storia del pensiero, soprattutto ricomprende la medesima «prova ontologica di Sant’Anselmo come “possibilità autenticamente umana di adesione, ricezione e accoglienza” del mistero di Dio, fonte dell’amore»¹⁵. Difatti, la morale, l’arte, la stessa indagine scientifica non sono in sé fenomeni religiosi, ma tuttavia possono venire compresi a fondo solo in una visione religiosa della realtà che attribuisce alla pedagogia una connotazione squisitamente sociale¹⁶ *et quidem* ‘politica’¹⁷. Tutta la riflessione di sintesi della pedagogia mira a esplicitare un’energia spirituale religiosa. Il *télos* della nostra esistenza, il *limes* di tutte le aspirazioni personali è l’unità irriducibile e irripetibile di quell’*haecceitas* spirituale che, nell’organismo sociale, diviene una religiosità capace di conferire al tutto una tensione al trascendente assieme ad una vita pienamente morale.

Il discorso pedagogico è quindi chiamato ad interpretare lo specifico educativo che «contraddistingue l’adesione religiosa senza disconoscerne la dignità umana e la sua natura sociale, vagliando la possibilità di una teoria della fede come forma originaria della coscienza educativa aperta alla responsabilità fraterna»¹⁸.

¹³ Cfr. H. BOUILLARD, *Logique de la foi*, Aubier-Montaigne, Paris 1964.

¹⁴ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 67.

¹⁵ *Ibi*, p.68.

¹⁶ Cfr. P. MARTINETTI, *Saggi filosofici e religiosi* (a cura di L. PAREYSON), La Bottega di Erasmo, Torino 1972 e ID., *Il compito della filosofia nell’ora presente*, Bertieri e Vanzetti, Milano 1920.

¹⁷ Cfr. H. ARENDT, *La crisi dell’educazione*, in ID., *Tra passato e futuro* (trad. dall’inglese), Garzanti, Milano 2017.

¹⁸ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 68.

«*Educare alla libertà, educare alla fede*»¹⁹ racchiude in sé la fecondità e la ricchezza delle differenti tradizioni religiose senza il rischio di gratuiti autoritarismi e discriminazioni²⁰, nonché la «*fiducia* verso la costruzione di un popolo, di una società plurale, in cui le differenze culturali si armonizzano all'interno di un progetto comune»²¹.

La correlazione tra fede ed educazione, nell'*infra* del contesto contemporaneo, dev'essere dunque sempre intesa in rapporto ad un'attenta e specifica considerazione del bimillenario patrimonio di pensiero, di istituzioni, di arte, di opere sociali e di stili di vita della Chiesa di Cristo, nell'alveo cioè di un «*allargamento del concetto di ragione* che possa dare luogo a rinnovate sintesi tra la pluralità degli apporti culturali ed educativi e la permanente vitalità del religioso»²². Fede e cultura, rilette in prospettiva cristologica, si nutrono di una sorta di destinazione reciproca²³.

Il confronto tra fede ed educazione coinvolge, inoltre, la «dimensione sapienziale, della ricerca del senso della vita»²⁴, oggi tanto più indispensabile in quanto «l'immensa crescita del potere tecnico dell'umanità richiede l'acuta coscienza di valori ultimi»²⁵. La parola di Dio, infatti, rivela il fine ultimo dell'umano sempre alla prova e dà un senso globale al suo agire nel mondo della vita. Un'educazione che volesse negare la possibilità di un senso ultimo, definitivo e complessivo della realizzazione di sé sarebbe allora non solamente inadeguata, ma oltremodo erronea. Una tale *Weltanschauung* presuppone che l'umano *phroénetico* muova dalla tensione a *far memoria*

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ Cfr. FRANCESCO, *Esortazione apostolica Evangelii gaudium*, 2013, n. 255.

²¹ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 68.

²² *Ibidem*.

²³ Cfr. M. CROCIATA, *Fede, cultura, culture: il modello cristologico*, in «Vita e Pensiero», 2 (2010), pp. 5-15, pp. 13-15: «La Chiesa con la sua storia è una sintesi vivente di fede e cultura universale entro cui vivono armonicamente molteplici sintesi di fede e culture eticamente e antropologicamente caratterizzate. Nel rapporto delle Chiese locali tra di loro e con la Chiesa tutta, come pure nell'annuncio e nel dialogo con gli uomini e le donne di tutte le culture, le sintesi di fede e cultura già realizzate crescono e non cessano di rendere feconda la fede dentro nuove comunità umane».

²⁴ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 68.

²⁵ PAPA GIOVANNI PAOLO II, *Lettera enciclica Fides et ratio*, nn. 81-82.

della realtà creata, rivolta all'essere stesso della conoscenza e non soltanto agli aspetti formali, funzionali o utili del vivere quotidiano²⁶.

Memoria, narrazione, linguaggio: preservare, rievocare, tramandare le tracce del passato per elaborare inedite sintesi tra fede e culture attraverso la famiglia, la scuola, il quartiere, le associazioni, che primariamente sono i luoghi preposti ad accogliere ed ospitare il rapporto con la società plurale²⁷.

La significazione dell'umano, difatti, si manifesta non nell'orizzonte della finalità, ma in quello del *linguaggio*. La resistenza di un termine all'altro non dipende qui dal residuo oscuro ed ostile dell'alterità singolare o plurale, ma, di contro, dall'inesauribile eccedenza d'attenzione che mi è data dalla parola con il suo continuo carattere d'insegnamento dell'umano. La parola, il linguaggio è dunque sempre una ripresa di ciò che è stato semplice *signum* gettato dal linguaggio stesso; promessa sempre rinnovata di illuminare quello che è rimasto opaco nella parola. Avere dunque un senso significa situarsi nel rispetto ad un *assoluto*, ossia *venire-da* questa alterità che non è riassorbita nella sua stessa percezione. Tale alterità è possibile solo come *abbondanza* inesauribile di attenzione che ha la sua scaturigine nello sforzo sempre ripreso del linguaggio per *s-velare* la propria manifestazione²⁸.

Avere un senso significa educare l'umano o essere educati nel linguaggio, parlare o poter essere detto.

Educare l'umano significa: *dire Dio dicendo sé*²⁹. L'identità narrativa dell'umano nella fede è *deitticamente* quella *libertà raccontata* nella storia del *Figlio*.

Per tali ragioni singolarità e generazioni costituiscono l'intreccio delle storie condivise da ciascuno nelle proprie narrazioni: «la vita di ciascuno, come di una delle diverse parti che compongono le società, può configurarsi

²⁶ Cfr. P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 69.

²⁷ Cfr. A. SCOLA, *Buone ragioni per la vita in comune. Religione, politica, economia*, Mondadori, Milano 2010, p. 39.

²⁸ Cfr. E. LÉVINAS, *Totalità e infinito* (trad. dal francese), Jaca Book, Milano 2021, p. 96.

²⁹ AA.VV., *La fede. Dire Dio dicendo sé*, Glossa, Milano 2015.

come quella di un personaggio che contribuisce all'intrigo di un racconto ovvero rappresenta un'identità "narrativa", tra vicende sociali e politiche, religiose ed economiche, sempre in via di definizione»³⁰. L'*identità narrativa* partecipa alla dinamica del racconto, alla sua dialettica di ordine e disordine³¹. Ed è proprio dalla costituzione narrativa di ogni identità singolare o plurale e dall'interpenetrarsi d'identità narrative nella storia degli altri che emerge la possibilità dello *scambio delle memorie*: «lungo l'arco della vita, la *consapevolezza della formazione è una risorsa che ha da tradursi nell'elaborazione di un ethos di rispetto* verso la molteplicità dei racconti e degli eventi effettivamente accaduti a sé e agli altri³². Afferma, a tal proposito, P. Ricœur: «Un nuovo *ethos* nasce dalla comprensione applicata all'intrecciarsi, gli uni negli altri, dei racconti attuali che strutturano e rappresentano questo incrociarsi delle memorie»³³. Questa rfigurazione fa della vita stessa un tessuto di storie raccontate, una *rete di memorie*. La nozione quindi di identità narrativa mostra ancora una volta la sua fecondità nel fatto che si applica altrettanto bene alla comunità che all'individuo e dire l'identità di un individuo o di una comunità significa rispondere alla domanda: *chi* ha compiuto questa azione? *chi* ne è l'agente, l'autore?³⁴ «L'*identità del chi è a sua volta una identità narrativa*»³⁵: il racconto di una storia di una vita.

Un'educazione che, *naturaliter*, guarda al futuro, presuppone allora una capacità di scambio di memorie tale da avere come metro di misura «l'intenzione di condividere simbolicamente gli eventi e di confrontarsi sulle interpretazioni del passato»³⁶. «*Soltanto un'interpretazione consapevole della*

³⁰ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 69.

³¹ *Ibidem*; cfr. anche W. SCHAPP, *In Geschichten verstrickt*, Heymann, Wiesbaden 1976.

³² *Ibi*, pp. 69-70.

³³ P. RICŒUR, *Quel ethos nouveau pour l'Europe?*, in P. KOSLOWSKI (ed.), *Imaginer l'Europe. Le marché intérieur européen, tâche culturelle et économique*, Cerf, Paris 1992, pp. 107-116.

³⁴ Cfr. H. ARENDT, *The Human Condition*, University of Chicago Press, Chicago 1958. Sullo stesso tema, M. HEIDEGGER, *Essere e tempo* (trad. dal tedesco), Longanesi, Milano 2005, par. 25 («il 'chi' dell'Esser-ci») e par. 74 («Cura e ipseità»).

³⁵ P. RICŒUR, *Tempo e racconto* (trad. dal francese), Jaca Book, Milano 1988, vol. 3, p. 375.

³⁶ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 70.

rilevanza costituita dalla memoria e che si richiama alla dimensione dialettica della tradizione permette di demistificare stereotipi e mitologie del passato»³⁷.

Tutto il patrimonio culturale dell'Occidente cristiano – norme, credenze, consuetudini, nozioni – rimane vitale solo se in dialogo con lo slancio verso il futuro: «*nell'ambito della progettualità pedagogica, tradizione e rinnovamento rappresentano un ininterrotto discorso ermeneutico»³⁸. In questa prospettiva, anche la possibilità di una sorta di liberazione e di riscatto delle promesse tramandate o tradite del passato viene dischiusa dall'intrecciarsi delle memorie e dallo scambio di racconti, dal perdono reciproco, dalla cura di sé e dell'altro³⁹.*

Dinamicità e complessità dell'evento educativo e dell'inculturazione della fede esigono attività e processi duraturi nel tempo tra le cui finalità vi è «*la promozione, la diffusione e l'aggiornamento del sapere che si è costituito nell'interpretazione progettuale»⁴⁰ dinnanzi all'oblio e alla perdita della memoria. La mancanza di cura per le nostre radici culturali, il biasimo per la nostra storia passata assieme ad un deliberato oblio della memoria minaccia le condizioni di possibilità dell'evenemenzialità della storia e del suo contributo all'umanità intera. Nelle sue differenti caratterizzazioni, la «*formazione come prospettiva di crescita dei soggetti a cui si rivolge, volta a volta culturale, sociale, professionale e personale accorda un privilegio alla dimensione futura del tempo, talvolta sottovalutando le radici storiche del presente»⁴¹.**

«*Il poter fare memoria come uno dei poteri – quali il poter parlare, poter agire, poter raccontare, poter essere imputato dei propri atti a titolo di loro vero autore»⁴². In altri termini, la temporalità costituisce la precondizione*

³⁷ *Ibidem.*

³⁸ *Ibidem.*

³⁹ Cfr. O. ABEL, *Le pardon. Briser la dette et l'oubli*, Autremont, Paris 1992.

⁴⁰ G.P. QUAGLINO, *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna 1985, p. 22.

⁴¹ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 71.

⁴² P. RICŒUR, *La memoria, la storia, l'oblio* (trad. dal francese), Raffaello Cortina Editore, Milano 2003, p. 494.

esistenziale della referenza della memoria e della storia del passato. In questa prospettiva, siamo dinnanzi ad una inscindibile e serrata dialettica tra temporalità e memoria. Da una parte, la storia – nel suo accadere temporale dell'esser-ci – vorrebbe ridurre la memoria allo statuto di oggetto fra altri enti nel suo campo d'indagine; dall'altra, la memoria collettiva contrappone le proprie risorse di commemorazione all'impresa di neutralizzazione delle significazioni esperite dall'umano sotto lo sguardo distanziato della stessa temporalità-in-divenire⁴³, ossia della storia *medesima*⁴⁴. Nelle condizioni di retrospezione, le quali sono sempre comuni alla storia e alla memoria, la disputa sulla priorità dell'una sull'altra è alquanto 'indecidibile' ed è proprio di ciò che si deve rendere ragione in un'ontologia pedagogica *responsabile*⁴⁵ del suo corrispettivo epistemico. Riposizionando dunque il rapporto presente della storia con il passato, sullo sfondo dell'articolata dialettica che sollecita la risoluta anticipazione del futuro, la ripetizione del passato *essente-stato*, l'aver cura dell'iniziativa e dell'azione dotata di senso unitamente ad una ontologia della *condizione umana*⁴⁶ giustifica il carattere indecidibile del rapporto tra la storia e la memoria⁴⁷.

Appare pertanto evidente come il *poter fare memoria*, nel campo d'indagine di una pertinente riflessione sull'*educare l'umano* nella sua costitutiva qualità 'teologica', si connota come la capacità di demistificare ed avversare la decostruzione del passato e la sua presupposta inutilità nella progettazione di percorsi educativi: «porgere l'enfasi sulla rilevanza educativa di un'ermeneutica della temporalità significa avvalorare una cultura dello sviluppo umano che interpreti le differenze, sia sul piano delle istituzioni sia su quello dei *settings* informali, come un rapporto prezioso alla creazione di

⁴³ Cfr. E. JÜNGEL, *L'essere di Dio è nel divenire. Due studi sulla teologia di Karl Barth* (trad. dal tedesco), Marietti, Bologna 1986.

⁴⁴ In ordine alla *magna quaestio* della dialettica *idem/ipse* – il *medesimo/lo stesso* – si veda P. RICŒUR, *Sé come un altro* (trad. dal francese), Jaca Book, Milano 2011.

⁴⁵ Cfr. H. JONAS, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, cit.

⁴⁶ Cfr. H. ARENDT, *Vita activa. La condizione umana* (trad. dall'inglese), Bompiani, Milano 2017.

⁴⁷ Cfr. P. RICŒUR, *La memoria, la storia, l'oblio*, pp. 503-504.

pratiche virtuose»⁴⁸. L'esperienza singolare della temporalità promuove la memoria a «*risorsa biografica* per gli individui e le organizzazioni, nella pianificazione strategica del corso della vita»⁴⁹.

Un'ermeneutica pedagogica della memoria può quindi rappresentare un ingrediente imprescindibile per comprendere e ripensare le forme del cambiamento: «*fare memoria*, in modo intenzionalmente educativo, segna un *recupero e propizia uno slancio innovativo* che rifugge dalla ripetitività e dall'omologazione; esige la capacità di proiettarsi nel tempo futuro, custodendo il presente»⁵⁰.

In effetti, si è soliti affermare che «il passato che non è più, ma che è stato; un'anteriorità cioè che non si limita a sottrarre il passato dalla nostra presa, bensì un'anteriorità che preserva»⁵¹. In altre parole, nessuno può fare in modo che tutto ciò che non è più non sia effettivamente stato. In questo orizzonte di senso, aver cognizione dell'irreversibilità del tempo e della sua irriducibile alterità in rapporto a tutti gli eventi passati, ricordati o dimenticati, può favorire la scoperta della preziosa unicità di ogni attimo di vita e propiziare una pertinente e consapevole responsabilità educativa⁵².

La capacità di riflettere sulle ripetute trasformazioni che coinvolgono la società plurale, che è una «*società della conoscenza*», in cui «l'apprendimento diviene spettro strutturale e pervasivo di ogni interazione sociale»⁵³, suppone l'esercizio assiduo di una «*memoria diacronica*, ossia impone la questione di un rapporto vivo con il passato, che consenta di rilevare gli eventi nel loro sviluppo attraverso il tempo»⁵⁴.

⁴⁸ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 71.

⁴⁹ B. HAKE, *Lifelong learning and the European Union: a critique from a "Risk Society" perspective*, in J. HOLFORD – P. JARVIS – C. GRIFFIN, *International Perspective on Lifelong Learning*, Kogan Page, London 1998, p. 40.

⁵⁰ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 71.

⁵¹ P. RICŒUR, *La memoria, la storia, l'oblio*, pp. 629-630.

⁵² Cfr. P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 72.

⁵³ P. JARVIS, *Paradoxes of the Learning Society*, in J. HOLFORD – P. JARVIS – C. GRIFFIN, *International Perspective on Lifelong Learning*, p. 62.

⁵⁴ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p.72.

In questa prospettiva, J. Bruner asserisce: «la narrazione probabilmente assume tanta importanza per la coesione di una cultura quanto per la strutturazione della vita individuale»⁵⁵. Raccontarsi si connota come «strumento autoconoscitivo e trasformativo; come luogo, occasione intorno a cui orientare motivazioni, finalità, percorsi formativi, anche come cura di sé»⁵⁶. Tutto ciò implica per ciascuno di noi un'indagine cognitiva e narrativa *attraverso-e-oltre* le repentine ed accelerate trasformazioni tecnosociali ed economiche e le strutture ed i dinamismi che le caratterizzano⁵⁷. Promuovere allora una sensibilità narrativa ricopre un valore segnatamente interculturale, presupponendo una duplice tensione formativa: «la consapevole coltivazione di una “naturale dimistichezza” con quanto costituisce l'eredità della cultura a cui si appartiene; la ragionevole convinzione che l'invenzione narrativa sollecita le potenzialità immaginative e l'apertura all'alterità»⁵⁸.

Narrazione, immaginazione, alterità: *educare l'umano* significa *riconoscere sé come un altro*⁵⁹.

Di là dalle conseguenze inattese ed imprevedibili di molteplici eventi a cui ogni singolarità è sottoposta, il fenomeno del sé e della sua educabilità è dimensione essenziale dell'umana esperienza: «benchè le diverse culture ne individuino forme peculiari e ne stabiliscano i limiti in vari modi, [...] due aspetti del sé vengono considerati universali»⁶⁰. Il primo aspetto è la *capacità d'azione (agency)*: «l'identità personale deriva dal “senso di poter iniziare e portare avanti attività per proprio conto”»⁶¹. Ciò che connota

⁵⁵ J. BRUNER, *The Culture of Education*, Harvard University Press, Harvard 1966, p. 57; cfr. anche ID., *Narrative ad Paradigmatic Modes of Thought*, in E. EISNER (ed.), *Learning and Teaching the Ways of Knowing: Eighty-four Yearbook of the National Society for the Study of Education*, University of Chicago Press, Chicago 1985, pp. 97-115.

⁵⁶ A. ALBERICI, *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano 2002, p. 120.

⁵⁷ Cfr. P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 73.

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ Cfr. P. RICŒUR, *Sé come un altro*, cit.

⁶⁰ J. BRUNER, *The Culture of Education*, p. 55.

⁶¹ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 74.

l'identità singolare è l'edificazione di un "sistema concettuale"⁶² che articola «una sorta di documentazione degli incontri con il mondo, una registrazione che è riferita al passato (e abbiamo la cosiddetta *memoria autobiografica*)»⁶³, ma che viene anche «estrapolata per applicarla al futuro – un sé con storia e possibilità»⁶⁴.

Una seconda peculiare caratteristica dell'identità singolare è la *valutazione*: «non solo viviamo noi stessi come *agenti*, ma valutiamo la nostra efficacia nel portare a termine quello che desideriamo o quello che ci è stato chiesto di fare»⁶⁵. In un certo qual modo il sé assume e fa propria l'essenza di tali valutazioni: «questo connubio di *efficacia come agente* e di *autovalutazione* può essere designato come *autostima*. *La promozione umana non può prescindere dal valore educativo annesso alla stima di sé*, che trae origine dalla percezione di quello di cui l'individuo – e *lato sensu* una cultura – si crede o spera capace e di ciò che teme non sia alla sua portata di mano»⁶⁶. Valutare e assaporare gli apporti di una cultura appella allora al fenomeno religioso, che può «assimilarne talune forme autoctone in rapporto con le dimensioni dell'appartenenza e delle pratiche»⁶⁷.

Dar vita alle potenzialità della tradizione, al vigore dell'evento originario – *sensibile e inatteso sovra-trascendentale del senso*⁶⁸ – chiama in causa la coscienza credente, l'*aver fede*: «la costituzione narrativa di ogni identità personale o collettiva offre lo spazio d'incontro per incoraggiare

⁶² In ordine alla genesi dell'idea di *cura di sé* nel pensiero occidentale e del sistema concettuale elaborato in rapporto alla comprensione di sé, si veda M. FOUCAULT, *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France 1981-1982*, Seuil-Gallimard, Paris 2001. Riguardo alla ricezione foucaultiana nella riflessione pedagogica, cfr. A. MARIANI, *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, Unicopli, Milano 1997 e ID., *Foucault. Per una genealogia dell'educazione. Modello teorico e dispositivi di governo*, Liguori, Napoli 2000.

⁶³ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 74.

⁶⁴ J. BRUNER, *The Culture of Education*, pp. 55-57.

⁶⁵ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 74.

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ *Ibidem*.

⁶⁸ Cfr. P. SEQUERI, *Il sensibile e l'inatteso. Lezioni di estetica teologica*, Queriniana, Brescia 2016.

persone e religioni a mettersi alla prova, nella concretezza delle situazioni, in tutte le società»⁶⁹.

2. Dire Dio. *Dal valore della testimonianza alla poetica del dono*

«*Dire Dio* è una *possibilità* costitutiva, propria di ogni persona e cultura umana⁷⁰; come mostra l'antropologia culturale, educare a *Dire Dio* è una *capacità* che in forme molteplici e quanto mai diverse ciascuna civiltà umana ha esercitato»⁷¹. In rapporto alle imprudenti profezie relative alla decostruzione del concetto di *sacro*, strettamente connesso ad una *moíra* di totale annichilimento, desta sconcerto rilevare che un rilevante complesso di studi scientifici accordi sulla plausibilità di abrogare il termine *religione* allo scopo di meglio ricomprenderne il senso ed il significato⁷². La religione nell'accezione comune del termine collegato pertanto con i modelli istituzionalizzati sarebbe il luogo della burocratizzazione, dell'intrigo e della estinzione di quell'ardente fiamma spirituale di cui il *sacro* è baluardo.

Al di là di rigide contrapposizioni fra sacro e profano, *religioso* e sacro, visibile e invisibile, fondamentali sono invece la riflessione e la ricerca inclini a denominare, a rendicontare sulle domande cruciali del mondo della vita, sul problema dei fondamenti e delle radici delle nostre modalità d'agire, singolari e plurali. Ricomprendere tali radici dell'*actus humanus* significa *educare a confrontarsi* non solo con le matrici cristiane della cultura occidentale e con le

⁶⁹ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 75.

⁷⁰ In riferimento ad una tale prospettiva, oltre alla poderosa e rilevante attività scientifica realizzata da J. RIEES sull'antropologia del sacro, significativi indirizzi di ricerca scientifica tematizzano i fenomeni religiosi, consentendo di muovere dalla consapevolezza di un *homo religiosus*. A tale riguardo, si vedano gli studi di fenomenologia religiosa di G. WIDENGREN, *Religionsphänomenologie*, Gruyter, Berlin 1969; dell'antropologia religiosa di R. BASTIDE, *Le sacré sauvage et autres essais*, Payot, Paris 1975; della storia delle religioni di M. ELIADE, *Images et symboles. Essais sur le symbolisme magico-religieux*, Gallimard, Paris 1953; della paleontologia di E. ANATI, *La religione delle origini*, Edizione del Centro, Capo di Ponte Valcamonica 1995.

⁷¹ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 10.

⁷² Cfr. W. CANTWELL SMITH, *The meaning and End of Religion. A new approach to the religions of Mankind*, The Mac Millan Company, New York 1962.

tradizioni religiose delle civiltà, ma con un più universale elemento religioso che è la cifra sintetica che, *de facto*, permette di esplorare il *sottosuolo dell'umano*⁷³, delle società *et quidem* capace di cogliere quel contestuale dinamismo dell'umano che risiede nell'*infra* della vitalità intramondana.

In tal senso, «il religioso non è identificabile esclusivamente con le forme sociali ritenute religiose, ne travalica gli ambiti. Esso prende forma, infatti, a partire dalla persistente domanda del soggetto di situarsi intellettualmente nel mondo, per fondare una propria identità ed una propria autodefinizione nello spazio sociale»⁷⁴. Il presupposto logico allora della «dicotomia tra sacro e religioso è rappresentato dalla individuazione del sacro come elemento di per sé originale, a priori, rinvenibile per di più in termini assolutamente univoci ed omogenei»⁷⁵. In altre parole, il sacro, costitutivamente, nella sua fenomenologia e per i significati che assume in ciascuna cultura non è per nulla un fenomeno omogeneo nella fatticità dei processi storici e, relativamente ad una riflessione pedagogica, «*educare a Dire Dio* implica interpretare le precomprensioni che circondano i fenomeni religiosi e le loro molteplici correlazioni, vagliare le teorie e gli assunti che soggiacciono alle rappresentazioni più influenti e/o significative del fatto religioso»⁷⁶.

Interpretare le pre-comprensioni, i *pre-giudizi* fagocitati dalla cultura della modernità in rapporto ai fenomeni religiosi ed alla coscienza credente raffigura per l'indagine pedagogica un *télos* sempre più da perseguire, un compito sempre 'irrealizzato *ad maiorem*' e dischiuso alla possibilità di *educare a Dire Dio*, che induce al «*riconoscimento della legittimità del nome di Dio nell'ambito degli eventi educativi*»⁷⁷. Il richiamo poi alla necessità d'una *ascetica*, almeno come autodisciplina nel non proferire tutto ciò che si pensa,

⁷³ Cfr. F.M. DOSTOEVSKIJ, *Memorie del sottosuolo*, Einaudi, Torino 2014.

⁷⁴ A. NESTI, *I labirinti del sacro. Itinerari di sociologia della religione*, Borla, Roma 1993, p. 7.

⁷⁵ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 10.

⁷⁶ *Ibi*, p. 11.

⁷⁷ *Ibi*, p. 13.

non facendo così coincidere la bontà con il mero fatto, ma distinguendo doverosamente fra essere e dover essere, appare necessario ed interessante per la pedagogia: «se lo statuto epistemologico della pedagogia include perciò la ricerca sui limiti della sua stessa conoscenza»⁷⁸, «l'esperienza ascetica del *mistero* in pedagogia può non esser così lontana dalla realtà come può sembrare a prima vista. I motivi di ammirazione, di stupore e di non finito accompagnano il lavoro del pedagogo in diverse direzioni: nella elaborazione di una teoria che si spalanca a ventaglio, nel pensare una pedagogia realmente a dimensione della grandezza spirituale dell'uomo»⁷⁹. Se l'ascetica deve interpretare le modalità con cui le singolarità dirigono i propri comportamenti, appare evidente che sia necessaria l'osservazione quotidiana dei segni dei tempi. L'epistemologia, a buon diritto, risulta essere non solo oggetto d'ascetica, ma anche sua matrice, nel senso che oggi un'ascetica non si rifà più al puro atteggiamento morale, ma investe prescrizioni che dipendono anche da molte altre discipline storiche, scientifiche, in specie biologiche⁸⁰.

Dire il nome di Dio non determina in sé la fede ma il suo riconoscimento, la sua *accettazione* – storicamente statuita e situata – «dell'anelito e della ricerca della verità che suscita, dell'influsso che il religioso ha esercitato, delle tradizioni a cui è legato in vario modo»⁸¹. Una simile consapevolezza riguardo alla cruciale importanza di '*Dire Dio, dicendo sé*' nella distensione temporale della coscienza, che è *tempo del proprio raccontar-si*, determina l'esigenza di una «rinnovata attenzione ai fenomeni religiosi, nei loro molteplici significati, e di una interpretazione culturale che restituisca alla progettualità educativa il *Dire Dio*, la sua componente *lato*

⁷⁸ *Ibi*, p. 14.

⁷⁹ S. DE GIACINTO, *Epistemologia, mistero e ascetica in pedagogia* in «Pedagogia e Vita», 4 (1982-1983), pp. 357-373, p. 372.

⁸⁰ Cfr. *Ibi*, p. 373.

⁸¹ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 15.

sensu spirituale, di dono e testimonianza»⁸². A buon ragione, è doveroso asserire che «*la testimonianza è un luogo emblematico dove il problema educativo e l'anelito alla ricerca dell'assoluto si pongono e talora si richiamano vicendevolmente*»⁸³, non solamente mediante la dialettica fra l'evento testimoniato e il senso ad esso conferito dal testimone, ma anche e soprattutto per la significanza *critica* che un tale dinamismo dialettico produce. Tanto la scommessa della fede quanto la progettualità educativa determinano infatti un atteggiamento critico, una *phroénesis* attenta, una scelta intenzionale che è «quella certa maniera in cui la coscienza finita può appropriarsi dell'affermazione originaria che la costituisce»⁸⁴.

Un'*ermeneutica della finitudine* – nella sua costitutiva connessione con l'esperienza temporale dell'*agēre humanus* – si configura, secondo il pensiero ricœuriano, per *l'affermazione originaria alla ricerca di un segno e per la manifestazione presente nel segno*⁸⁵, ossia è relativa per qualsivoglia «criteriologia del divino ad opera della coscienza filosofica e per la pretesa di definire delle prove incontrovertibili da parte della coscienza storica»⁸⁶.

«Imperniata sulle “cose stesse” dell'educazione, pertanto, la riflessione pedagogica si riferenzia come *appello attestazione che attraversa il rapporto tra fede e ragione*⁸⁷», ossia il contenuto specifico della *testimonianza* inclina a riferirsi al *valore* educativo della professione di fede religiosa. La dimensione *kerigmatica della testimonianza* si dà in «un impegno totale non solamente nelle parole, ma nell'atteggiamento e, al limite, nel sacrificio d'una vita»⁸⁸,

⁸² *Ibidem*.

⁸³ *Ibidem*.

⁸⁴ P. RICŒUR, *L'herméneutique du témoignage*, in *Lectures 3. Aux frontières de la philosophie*, Seuil, Paris 1994, p. 133.

⁸⁵ Cfr. *Ibi*, pp. 133-136.

⁸⁶ *Ibi*, p. 136.

⁸⁷ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 16.

⁸⁸ P. RICŒUR, *L'herméneutique du témoignage*, in *Lectures 3. Aux frontières de la philosophie*, p. 119.

poiché essa è rivolta alla *formazione* di coloro «cui è diretta la proclamazione, la divulgazione, la propagazione»⁸⁹.

La *testimonianza*, nel suo essere esperita dall'umano sempre alla prova, è segnata da una *coscienza* che *si-dà* nella *dis-chiusura all'esserc-ci autentico*.

Per tale ragione, la tensione alla ricerca della verità dell'*opera educativa* «fa la differenza tra testimone mendace e testimone fedele»⁹⁰, tanto nella semantica profana quanto in quella religiosa: «il problema educativo è ineludibile, nella misura in cui la “testimonianza” non sia considerata una categoria esclusiva dell'ambito giuridico, ma sia ritenuta inerente alla convinzione che motiva l'agire *compiuto e patito* dal testimone per manifestare in modo credibile la consistenza della sua “professione esistenziale”, per rendere ragione della propria fede»⁹¹. Viene messo qui in campo un concetto d'educazione che è motivo profondo della giustizia, la quale viene così da concepirsi come il *relais* dell'educazione, la sua immagine quotidiana, la sua versione prosaica⁹². Per dirla in altri termini, l'educazione costituisce la motivazione della giustizia, e la giustizia è ciò che rende operativa l'educazione: «ciò chiama in causa un'educazione al principio della giustizia che ha un carattere “regolativo” ovvero ispirata al criterio dell'equità, sempre da raggiungersi e mai pienamente raggiunta»⁹³.

In sostanza, se si addotta la lezione ricœuriana, un'ermeneutica della testimonianza incontra temi e profili che designano un'apertura all'*amore* e indicano una *sovrabbondanza*⁹⁴. Solo *l'amore è credibile*⁹⁵, perché disorienta

⁸⁹ *Ibidem*.

⁹⁰ *Ibi*, p. 117.

⁹¹ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, pp. 16-17.

⁹² Cfr. P. RICŒUR, *Giustizia e amore: l'economia del dono*, in «Protestantesimo», 49 (1994), pp. 13-24, p. 21.

⁹³ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 17.

⁹⁴ Cfr. *Ibidem*.

nello stupore dello sguardo dell'altro la giustizia calcolatrice, al fine di riorientarla verso la generosità, la cura di sé come un altro⁹⁶ – l'*epimeleia heautou*⁹⁷ –, vero cardine di quell'*ordo amoris* che nulla pretende, ma tutto dona.

E a tal proposito, M. Foucault scrive: «La cura di se stessi rappresenta dunque una sorta di aculeo che dovrà essere piantato proprio nella carne degli uomini, che dovrà essere conficcato nella loro esistenza, destinato a fungere da principio di agitazione, di movimento, di inquietudine permanente per l'intero corso dell'esistenza»⁹⁸. «Essere giusti»⁹⁹ allora non per assicurare l'equilibrio degli interessi ben compresi, come nell'*infra* di una morale utilitaristica, ma perché in ultima battuta il *povero* nella sua fragilità è una singolarità insostituibile, colui che, nella prospettiva biblica si dice '*imago Dei*' perché '*ad imaginem Filii*', creatura assoluta, irriducibile e irripetibile, amata dal Padre: «il "comandamento" biblico dell'amore è la parola biblica per eccellenza modellata sul linguaggio della lode e della supplica amorosa»¹⁰⁰.

⁹⁵ Cfr. H. U. VON BALTHASAR, *La percezione dell'amore* (trad. dal tedesco), Jaca Book, Milano 2010.

⁹⁶ Cfr. P. RICŒUR, *Sé come un altro*, cit.; anche M. HEIDEGGER, *Essere e tempo*, §§ 42-47.

⁹⁷ Cfr. A. PAPA, *L'identità esposta. La cura come questione filosofica*, Vita e Pensiero, Milano 2014, p. 15: «L'*epimeleia heautou* aveva all'origine, infatti, un forte intento pedagogico, e ovviamente politico, ma anzitutto era intesa come istruzione, ossia come costruzione interiore della persona. Costruzione identitaria che tuttavia non si realizzava esclusivamente nell'*agorà*, nella piazza pubblica, bensì anche nel ripiegamento in se stessi, poiché è nel 'ritorno a casa' che il cittadino ateniese, a sera, è capace di riflessione e giudizio. Da qui la connotazione fortemente etica dell'*epimeleia heautou* che si traduceva in una formidabile forza interiore che derivava dalla consapevolezza dei propri limiti e della propria costitutiva vulnerabilità in quanto uomini: del resto Socrate ancora in punto di morte invocava, «Ricordatevi che dobbiamo un gallo ad Asclepio», il dio del limite (Cfr. PLATONE, *Fedone*, 118a 13-15). Dall'altra parte, però, al contempo, l'*epimeleia heautou* socratica trovava manifestazione in una potente libertà individuale, intesa come libertà di pensiero e di autonomia nel giudizio».

⁹⁸ M. FOUCAULT, *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, trad. dal francese, Feltrinelli, Milano 2003, p. 10.

⁹⁹ Cfr. P. RICŒUR, *Giustizia e amore: l'economia del dono*, p. 22.

¹⁰⁰ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 17-18.

Ciò può essere anche ben inteso in virtù della *parola*¹⁰¹ che l'*agapetòs*, l'amato, rivolge all'amata del *Cantico dei Cantici*: "Amami!", ovvero "Educami all'umano!". Un uso quest'ultimo poetico dell'imperativo verbale che più si avvicina alla supplica, al di là di ogni norma e, a maggior ragione, al di là di ogni possibile interdizione, ove, una volta di più, è possibile scorgere lo stretto legame con la logica dell'*abbondanza*, della *sovrabbondanza*, propria precisamente del tema dell'economia del *dono*¹⁰².

Il discorso pedagogico, appellato *de facto* a interpretare la densità metaforica dell'amore per restituirne quel vigore originario che lo connota come *inattesa* misericordia, «ha la responsabilità di progettare e promuovere una significativa ed efficace azione educativa. Senza pretese moralistiche o illusioni d'impotenza, la possibilità pedagogica deve calibrarsi in modo critico e persuasivo: tra le sue molteplici dimensioni non può dimenticare quelle emotive ed affettive, allo scopo di incoraggiare e sostenere gli uomini del nostro tempo ad assumere la doverosa responsabilità dell'agire quotidiano»¹⁰³. L'educazione per il tempo futuro si appella infatti «all'azione ed alla responsabilità umana per le sorti del mondo»¹⁰⁴. Questa finalità del discorso pedagogico è capace di «orientare ogni apprendimento in vista della capacità di comprendere "altrimenti" la realtà e di liberare da una visione deterministica o rassegnata dell'esistenza»¹⁰⁵.

La possibilità di una *logica del dono* – di contro ai rischi di proposte ingenuamente nichiliste o fiduciose nella soverchiante potenza tecnocratica, spesso di ostacolo alla legittimità del pensare pedagogico – chiama in causa la *poetica religiosa*, in forza del sorprendente ed inconsueto fascino che «la mistica della sproporzione e della sovrabbondanza esercita sull'equilibrio

¹⁰¹ Cfr. *Lc* 3, 21.

¹⁰² Cfr. P. RICŒUR, *Giustizia e amore: l'economia del dono*, p. 15.

¹⁰³ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 18; cfr. anche ID., *Etica e interpretazione pedagogica*, pp. 78-124.

¹⁰⁴ C. NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma 1990², p. 233.

¹⁰⁵ P. MALAVASI, *Etica e interpretazione pedagogica*, p. 93.

dello scambio a cui si ispira il concetto di giustizia retributiva»¹⁰⁶. Difatti, in una concezione delle società come ripartizione di ruoli, l'*amore* quasi eleva la giustizia al di sopra della mera delimitazione del mio e del tuo e la orienta verso un'ideale di cooperazione – sentimento di mutuo indebitamento¹⁰⁷ – che appella ad un rapporto fiduciario tra sé e gli altri: «Ciascuno *debitore insolubile* di ciascuno e di tutti: tale sarebbe la formula della giustizia 'convertita' dall'amore. Convertita a che cosa? A se stessa, al suo voto più segreto, che è la riconciliazione, o almeno, il compromesso nei conflitti inevitabili delle nostre società complesse»¹⁰⁸.

Si può ben notare come P. Ricœur cerchi di ripensare quelle che connota come due prospettive di cooperazione tra i soggetti del discorso: la prima rifigura *l'amore quale motivo profondo della giustizia e la giustizia quale immagine e prosa quotidiana dell'amore*¹⁰⁹. In un'economia del dono ed in un ordine della giustizia – ambiti concettuali relati e distinti – la predicazione del Regno dei cieli e l'annuncio profetico «concorrono a prospettare la tesi secondo cui da un lato l'amore costituisce la *ratio* fondamentale della giustizia e dall'altro è *la giustizia che rende tangibile la risposta del dono*»¹¹⁰.

La seconda prospettiva indicata dal filosofo d'oltralpe prevede invece che la specificità della *poesia del religioso* sia caratterizzata dalla *sovrabbondanza del dono*¹¹¹, che è irriducibile all'equità della distribuzione tra le parti: «la logica sovrabbondante del dono oltrepassa una concezione puramente utilitaria della giustizia. La tensione paradossale dell'amore trasforma la preoccupazione di assicurare l'equilibrio della distribuzione nell'esigenza di considerare le persone come i primi *interessi* della

¹⁰⁶ ID., *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 18.

¹⁰⁷ Cfr. P. RICŒUR, *Giustizia e amore: l'economia del dono*, p. 23.

¹⁰⁸ *Ibidem*.

¹⁰⁹ Cfr. P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 19.

¹¹⁰ *Ibi*, pp. 19-20.

¹¹¹ Cfr. *Ibi*, p. 20; cfr. anche J.-L. MARION – E. TARDIVEL, *Fenomenologia del dono* (trad. dal francese), Scholè, Brescia 2018.

civitas humana»¹¹². Emblematica in tale direzione è la pericope escatologica di *Mt 25* ove, in una connotazione della giustizia del tutto oblativa¹¹³, «*la condivisione corregge la logica della distribuzione mentre la sovrabbondanza del dono prende il sopravvento*»¹¹⁴. L'evangelista Matteo prefigura quindi con abilità di penna proprio quell'amore che – in una sorta di ricœuriano *mutuo indebitamento* – fa di noi un *debitore insolubile*, appellato cioè a stravolgere quella consuetudinaria *praxis* giudiziaria distributiva che permane, *de plano*, sempre imperniata sulla mera ripartizione dei benefici ottenuti.

Sorge qui un interrogativo cruciale: quale è la specificità che fa sì che l'amore abbia una costitutiva implicazione etico-educativa? È la *libertà* ovvero la *grazia incondizionata* che, sola, può sostenere il dono di sé e che alimenta, in modo sempre *inattuale*, l'azione autenticamente oblativa¹¹⁵.

La *libertà* è la fonte di quell'*amor Filii* di cui solamente la singolarità, *haecceitas 'a-donata'*¹¹⁶ *ad Suam imaginem*, è 'soffio' di *Caris*¹¹⁷.

Il senso ed il significato dell'amore non è così *im-personato* «dalla *libertà-da*, ma dall'intenzionale adesione alla *libertà-per*: la riflessione pedagogica non sottovaluta un'idea di giustizia corrispondente ad un complesso di norme formalmente coerenti nella loro logica distributiva, ma allude alla possibilità della *sproporzione* promossa dall'amore»¹¹⁸.

¹¹² *Ibidem*.

¹¹³ *Mt 25, 31-46*: "Quando il Figlio dell'uomo verrà nella sua maestà, accompagnato da tutti i suoi angeli, allora si siederà sul suo trono di gloria e davanti a lui saranno condotte tutte le genti; egli separerà gli uni dagli altri [...]. Allora il re dirà a quelli che stanno alla sua destra: 'Venite, benedetti dal Padre mio, ricevete in eredità il regno preparato per voi fin dall'origine del mondo. Perché: ebbi fame e mi deste da mangiare; ebbi sete e mi deste da bere, ero pellegrino e mi ospitaste, nudo e mi copriste, infermo e mi visitaste, ero in carcere e veniste a trovarmi' [...]. Tutto quello che avete fatto a uno dei più piccoli di questi miei fratelli, l'avete fatto a me".

¹¹⁴ Cfr. P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 20.

¹¹⁵ Cfr. *Ibidem*.

¹¹⁶ Cfr. J-L. MARION, *Dato che. Saggio per una fenomenologia della donazione* (trad. dal francese), Sei, Torino 2001.

¹¹⁷ Cfr. *1Cor 13, 1-12*.

¹¹⁸ P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, pp. 20-21.

L'esigenza della *norma* e soprattutto la forza del *desiderio* ha da essere quella *grammatica* sostanziale dell'amore educativo che si *incarna* in un'ermeneutica storicamente situata di una rete di alterità che fanno delle proprie *differenze* reciproca *fecondità*. È soprattutto A. Kojève a seguire questa direzione; a suo avviso ciò che differenzia il desiderio dell'umano da quello dell'animale è che esso è *desiderio dell'altro da sé, amore che si-dà*: ciò che desidera l'umano, infatti, non sarebbe questo o quell'altro oggetto, bensì l'essere *desiderato e riconosciuto nella giustizia dall'altro da sé* come singolarità unica ed irriducibile *et quidem* irripetibile¹¹⁹. Detto altrimenti, il desiderio umano, antropogeno, generatore d'identità, di autocoscienza nell'*infra* della realtà intramondana è, in fin dei conti, *desiderio di riconoscimento, desiderio 'desiderato' d'alterità*.

Educare l'umano significa allora *educare al desiderio dell'umano, che è habitus-trasformativo*.

Baudrillard ha individuato con estremo acume e rigore la logica di una simile trasformazione:

[...] la lavatrice serve come utensile e *recita* come elemento di comfort, di prestigio, ecc. È propriamente quest'ultimo campo quello del consumo. Qui tutti i tipi di oggetti si possono sostituire alla lavatrice come elemento significativo. Nella logica dei segni, come in quella dei simboli, gli oggetti non sono più legati a una funzione o a un bisogno definiti. Precisamente perché essi rispondono a tutt'altra cosa, cioè alla logica sociale che a quella del desiderio, a cui essi servono da campo mobile e inconscio di significazione [...] gli oggetti nel consumo divengono un vasto paradigma in cui si declina un altro linguaggio, in cui parla qualcos'altro. E si potrebbe dire che quest'evanescenza, questa continua mobilità è tale che diviene impossibile definire una specificità oggettiva del bisogno [...] si potrebbe dire che questa fuga da un significante a un altro non è che la realtà superficiale di un *desiderio* che è insaziabile perché si fonda sulla mancanza, e

¹¹⁹ Cfr. A. KOJÈVE, *Linee di una fenomenologia del diritto* (trad. dal francese), Jaca Book, Milano 1989, pp. 225-227.

che è questo desiderio mai realizzabile che si significa localmente negli oggetti e nei bisogni successivi¹²⁰.

Il rispondere «a tutt'altra cosa», il manifestarsi di «un altro linguaggio, in cui si parla di qualcos'altro», la «*recita*» a cui si riferisce Baudrillard, tutto questo allude ad una *scena umana*¹²¹ che non è più quella occupata dalle «cose», dai meri oggetti, una scena che proprio in virtù di tale ragione non può più essere compresa interpretando la costellazione che si agglomera attorno alla stella del bisogno. Nel momento, infatti, in cui l'oggetto del nostro soddisfacimento viene investito dalla luce del desiderio ecco che subito si indebolisce e viene meno, non potendo mai colmare quella *béance*, quella *mancanza incolmabile* ben diversa dall'*assenza del bisogno* che invece può essere colmata e soddisfatta; una *mancanza-a-essere* che è proprio quella '*stranezza*' già riconosciuta dai tragici greci, quel particolare *modo d'essere* che solo la singolarità nella sua unicità possiede nei confronti di tutti gli altri viventi¹²². È dunque in quanto risposta al desiderio, è in quanto e quando pretende di rispondere al desiderio che l'oggetto bramato fallisce il bersaglio¹²³.

Il discorso pedagogico deve allora cercare d'indagare i dinamismi del desiderio e gli ideali di giustizia che contraddistinguono i modelli educativi per criticarne le deformazioni e le pretese di manipolazione ideologica ed indiscriminata¹²⁴: «Quello che l'amore sovverte, non è l'ordine stesso, ma i limiti storici, le restrizioni etniche, i pregiudizi di classe e casta, in breve tutto

¹²⁰ J. BAUDRILLARD, *La società dei consumi. I suoi miti e le sue strutture* (trad. dal francese), Il Mulino, Bologna 1976, pp. 75-76.

¹²¹ Cfr. S. PETROSINO, *La scena umana. Grazie a Derrida e Lévinas*, Jaca Book, Milano 2010.

¹²² Cfr. M. RECALCATI, *Jacques Lacan. Desiderio, godimento e soggettivazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2012.

¹²³ Cfr. S. PETROSINO, *Il desiderio. Non siamo figli delle stelle*, Vita e Pensiero, Milano 2019, pp. 53-56. Cfr. anche C. DUMOUILÉ, *Il desiderio. Storia e analisi di un concetto* (trad. dal francese), Einaudi, Torino 2002, pp. 127-128 e J. LACAN, *Il seminario. Libro VI. Il desiderio e la sua interpretazione (1958-1959)*, trad. dal francese, Einaudi, Torino 2016, p. 23.

¹²⁴ Cfr. P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 21.

quello che allontana il senso della giustizia dal suo ideale proclamato e [...] dalle sue mire universalistiche»¹²⁵.

Nelle sue risonanze pedagogiche, l'amore è *debitore* di una scelta che, sensibile ed inattesa, si *meraviglia* nell'*actus amandi*, 'inventa' i contesti relazionali, traccia le connessioni e le pertinenze più significative¹²⁶. L'amore, nella multiformità delle sue manifestazioni espressive, offre più di quello che è legittimo aspettarsi¹²⁷: l'amore è *eccesso-eccedente*, *desiderio-del-desiderio dell' a(A)ltro* da sé: *amore, dono, per-dono*¹²⁸.

Educare l'umano significa educare ad *amare l'altro 'attraverso' l'a(A)ltro*.

3. La bellezza che salva. *Senso estetico e appello etico-educativo*

La bellezza è attuale e, fors'anche, lo è sempre stata. Agostino infatti così esclamava:

Tardi ti amai, bellezza così antica e così nuova, tardi ti amai. Sì, perché tu eri dentro di me e io fuori. Lì ti cercavo. Deforme, mi gettavo sulle belle forme delle tue creature. Eri con me, e non ero con te. Mi tenevano lontano da te le tue creature, inesistenti se non esistessero in te. Mi chiamasti, e il tuo grido sfondò la mia sordità; balenasti, e il tuo splendore dissipò la mia cecità; diffondesti la tua fragranza, e respirai e anelo verso di te, gustai e ho fame e sete; mi toccasti, e arsi di desiderio della tua pace¹²⁹.

Il problema concerne l'attenzione al bello che in tempi moderni corre il rischio di diventare una moda, per cui un aforisma come quello che F.M. Dostoevskij ha messo in bocca al protagonista de *L'idiota*: «La bellezza

¹²⁵ P. RICŒUR, *Giustizia e amore: l'economia del dono*, p. 24.

¹²⁶ Cfr. W. KASPER, *Grundbegriff des Evangeliums – Schlüssel christlichen Lebens*, Verlag Herder GmbH, Freiburg in Breisgau 2012.

¹²⁷ Cfr. P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, p. 21.

¹²⁸ Cfr. J. DERRIDA, *Perdonare* (trad. dal francese), Raffaello Cortina Editore, Milano 2004.

¹²⁹ AGOSTINO, *Confessioni* X, 27.

salverà il mondo!»¹³⁰ può divenire un facile *slogan* da esibire in qualsivoglia repertorio pedagogico, teologico o filosofico che sia. Difatti, nella cultura diffusa nell'areopago contemporaneo, i rischi di una estetizzazione dell'esperienza intramondana si generano per lo più dall'eccentrica tensione dell'umano a fruire del bello, piuttosto che ad esperirlo. Il recente dibattito intorno alle modalità e alla possibilità del "restauro" è cifra significativa di questa dialettica tra "fruire" ed "esperire" il bello. Sia nei confronti delle arti figurative che della musica e della letteratura, l'umano oggi intraprende dei percorsi di fruizione che lo conducono a frequentare mostre, ascoltare riproduzioni musicali, leggere testi poetici, lasciandosi trasportare più dalla capacità, che le diverse forme artistiche certamente posseggono, di suscitare emozioni¹³¹. Poggiando su tale atteggiamento ed interpretandolo, il dibattito contemporaneo sembra alternare una spiritualizzazione della natura ad una estetizzazione del sentimento, perdendo di vista sempre più il valore pedagogico e conoscitivo della bellezza, il suo significato di verità, confinandola così nell'effimero.

Il declino della bellezza, a cui noi oggi assistiamo, fa sì che il bello si trasformi in spettacolo, bene di consumo, così che l'umano non sia più in grado di cogliere la sfida, occupato com'è ad abbandonarsi all'immediatamente fruibile. Come acutamente annotava il teologo svizzero H.U. von Balthasar, la bellezza ha preso congedo dal moderno, mondo degli interessi, per abbandonarlo alla cupidigia e alla *melanconia*¹³², ma chi al suo nome increspa al sorriso e lo giudica il ninnolo esotico di un passato borghese, *s-velandosi*, costui non sarà più *capax Dei*, capace di amare l'a(A)ltro attraverso l'a(A)ltro.

¹³⁰ F.M. DOSTOEVSKIJ, *L'idiota*, Garzanti, Milano 1999, p. 444.

¹³¹ Cfr. G. LORIZIO, *Prefazione*, in C. CANEVA, *Bellezza e persona. L'esperienza estetica come epifania dell'umano in Luigi Pareyson*, Armando Editore, Roma 2008, pp. 7-8.

¹³² Cfr. M. RECALCATI, *Le nuove melanconie. Destini del desiderio nel tempo ipermoderno*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019.

La nuova estetica moderna – con la sua oscillante ambivalenza fra l'intento di riconciliare *ratio et affectus* e la volontà di marcare l'autonomia e la superiorità del sentimento quale facoltà della trascendenza – si dischiuderà il cammino entro questo solco. L'orientamento dovrà scontare la debolezza teorica inscritta in questa ambivalenza, conservando sino alla fine la sua intrinseca ambiguità e che approderà, infine, all'inaugurazione di una nuova forma di frattura fra ragione e sentimento, in Schopenhauer e Nietzsche. Modificherà, però, sulla distanza, più ancora che la teoria dell'arte, l'approccio della pedagogia e della filosofia al tema dell'*esperienza coinvolgente del senso*, impegnandola, paritempo, più radicalmente, con la problematica *performativa dell'arte*¹³³.

Di contro, paradossalmente, e con tutta l'ambivalenza simbolica che ne deriva, nel gesto che inaugura il contemporaneo, *l'arte cerca la verità, più che la bellezza*¹³⁴. Per questa via, che vuole percorrere conservando la propria autonomia (romantica), si riavvicina paradossalmente l'istanza educativa e filosofica dell'arte. Specularmente, la pedagogia, recuperando il radicamento estetico dell'esperienza fondamentale, cerca il sentiero di una

¹³³ Cfr. P. SEQUERI, *Il sensibile e l'inatteso. Lezioni di estetica teologica*, p. 13: «L'impegno a scongiurare il divorzio fra *lógos* e *páthos*, nel punto di congiuntura fra estetica ed etica, conoscerà anche una linea di ricerca nell'*infra* della tradizione dell'empirismo anglosassone, brillantemente formulata, sulle orme di Shaftesbury, da F. Hudcheson, 1696-1746: *Ricerca sull'origine delle nostre idee di bellezza e di virtù*, 1725. Lo slancio successivamente impresso all'estetica filosofica europea approderà ad un'emblematica ambivalenza: in certo modo anticipata nel celebre scritto *Il più antico programma di sistema dell'idealismo tedesco* (introduzione, traduzione e commento di L. Amoroso, ETS, Pisa 2007)».

¹³⁴ Cfr. *Ibi*, p. 18: «A cominciare – paradosso nel paradosso – dalla verità stessa, cioè sulla propria giustizia *et quidem* sulla propria giustificazione. «La smarrita ovvietà dell'arte è in altri termini la presa di coscienza che l'arte, alla luce degli orrori di cui la storia è stata capace, non può rinunciare ad assumere una funzione etica facendosi carico delle pene e delle sofferenze delle vittime delle tragedie umane; questa necessaria perdita di innocenza, che coincide con la fine di quell'arte tradizionale basata sui principi di Bellezza ed Eternità, è l'unica condizione di sopravvivenza per quell'arte che Adorno definisce "arte moderna" [...]. Il valore della forma è anche la garanzia da parte dell'arte di non confondersi con il mondo, disperdendosi nell'industria culturale abolendo la distinzione vitale fra arte e produzione commerciale. Si tratta di un'impresa ardua per l'arte, stretta tra Scilla e Cariddi, tra l'efficacia di un'arte impegnata ancora affidata al didascalismo figurativo e la degenerazione nel circuito della spettacolarizzazione e dell'estetizzazione del mondo», A. ALFIERI, *Necessità e fallimento della forma. Saggio su Adorno e l'arte contemporanea*, Mimesis, Milano – Udine 2015, p. 10.

fenomenologia dell'apparire che guarda con interesse al gesto artistico della decostruzione del significante. *De facto*, il suo modo d'indagare l'orizzonte dell'educazione, che si concentra sul superamento della riduzione *empiristica e logistica del dato*, attivando il più fondamentale rapporto fra *sensibilità ed immaginazione* del reale, converge obiettivamente con il gesto contemporaneo dell'arte.

Il riconoscimento della matrice rivelativa-immaginale che mette in rete l'articolazione del rapporto tra arte ed educazione estetica, velandosi e svelandosi fra i racconti del nuovo sapere (moderno), sarebbe certamente da rendere visibile. Nessun sapere del senso infatti è semplicemente istruito dall'esperienza, da coltivare l'illusione di una verità che sia l'effetto di un semplice rispecchiamento del dato. Senza pensiero ingiuntivo-rivelativo del senso non si dà conoscenza affidabile di nessun dettaglio-legalità del reale. E senza fede immaginato come *ultimo*, non si dà nessun attendibile giudizio-testimonianza di una verità sperimentata come *storica*¹³⁵.

Educare l'umano richiede allora la possibilità di attribuire senso e significato all'incanto dello *stupore*, alla riscoperta di quella *bellezza-verità* che, *naturaliter*, inerisce alla qualità squisitamente teologica della coscienza: «implica la sensibilità e l'interpretazione personale di fronte alla realtà quotidiana, alle sue crisi ed inquietudini. Richiede una ragionevole convinzione nel *valore* etico-educativo del *voler vivere insieme*, perseguendo la sovranità della pace»¹³⁶. Si riferisce all'emozione di conoscere ed al desiderio di nascere e rinascere sempre per incominciare¹³⁷, al fine di comprendere sempre meglio quelle originarie ed autentiche forme proprie di ogni civiltà che al loro valore simbolico e rituale associano una ulteriore e originale rilevanza estetico-artistica¹³⁸. Esperire il bello richiede, pertanto, un

¹³⁵ Cfr. *Ibi*, p. 28.

¹³⁶ P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 81.

¹³⁷ Cfr. A. PAPA, *Nati per incominciare. Vita e politica in Hannah Arendt*, cit.

¹³⁸ Cfr. P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 81.

ben altro atteggiamento e ben altre risorse intellettuali e spirituali. Si tratta infatti di percepire la *trascendenza nell'immanenza*, l'infinito nel finito o come asseriva Michel Henry, a proposito di Kandisky, di *vedere l'invisibile*¹³⁹.

In ogni comunità umana, tra le varie forme originarie, un linguaggio archetipico è costituito sicuramente dalla *danza*, un linguaggio costituito da un ricco significato metaforico¹⁴⁰. Afferma infatti B. T. Jones: «La danza è la forma artistica più antica e più umana: più antica perché credo che la gente danzasse prima ancora di cominciare a disegnare o scrivere, più umana perché fa uso del corpo, esiste nel tempo e da sempre tenta di dire cosa significa essere vivi, essere uno tra i tanti. È un grande patrimonio storico, un sistema sviluppato da molte persone nel corso dei secoli. È una risorsa per l'umanità»¹⁴¹.

La sensibilità estetico-artistica, matrice della nostra visione del mondo *et quidem* orizzonte fruibile di bellezza, si origina da una complessa considerazione della *corporeità*, intesa come datrice di senso alla nostra partecipazione al mondo della vita¹⁴². Maurice Merleau-Ponty chiosa: «Così il corpo è *ritto* davanti al mondo e il mondo ritto davanti al corpo, e fra loro vi è un rapporto d'abbraccio. E fra questi due esseri verticali c'è non una frontiera, ma una superficie di contatto. [...] Toccare è toccarsi. Da intendere come: le cose sono il prolungamento del mio corpo e il mio corpo è il prolungamento del mondo, grazie a esso il mondo mi circonda – Se io non posso toccare il mio movimento, questo movimento è interamente intessuto di contatti con me – Si deve intendere il toccare e il toccarsi come rovescio l'uno

¹³⁹ Cfr. M. HENRY, *Vedere l'invisibile. Saggio su Kandinsky* (trad. dal francese), Johan & Levi Editore, Monza (MB) 2017.

¹⁴⁰ Cfr. P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 81.

¹⁴¹ B.T. JONES, *You walk?*, Thema, Bologna 2000, p. 15.

¹⁴² Cfr. M. MERLEAU-PONTY, *Il visibile e l'invisibile* (trad. dal francese), Bompiani, Milano 1993. Il saggio non affronta la questione del valore veritativo dell'opera d'arte, proposta in modo emblematico da *Der Ursprung des Kunstwerkes*, in M. HEIDEGGER, *Holzwege*, Klostermann, Frankfurt a.M. 1950, oggi raccolto in F.W. VON HERMANN – H. HEIDEGGER (hrsg.), *Gesamtausgabe*, V, Klostermann, Frankfurt a.M. 1977.

dell'altro»¹⁴³. La corporeità del mondo, nelle parole del filosofo francese, è indivisione di questo umano sensibile che io sono, e di tutto il resto che si sente e si percepisce nell'umano sempre alla prova, indivisione di piacere e realtà.

«Educare il senso estetico implica l'intera gestualità e tutti i sensi della persona – la densità etico-educativa in riferimento alla singolarità dell'umano e alla pienezza della vita»¹⁴⁴. A chi infatti si appresta ad analizzare l'interpretazione dell'opera d'arte si manifestano evidenze di contraddizioni, tanto importanti da svelare fondamentali qualità dell'umano che interessano varie discipline tra cui la pedagogia. A tale proposito L. Pareyson afferma: «L'opera d'arte è senza dubbio per un verso la cosa più comprensibile di tutte: per manifestarsi non ha bisogno d'intermediari, perché la sua stessa esistenza è manifestazione, né è a sua volta l'intermediario d'un significato che la trascenda, perché non è né segno né simbolo, ma non indica che se stessa, e risiede interamente nel suo aspetto fisico: insomma, essa si dà completamente con la sua stessa presenza»¹⁴⁵. Appunto perciò l'arte è, di converso, ciò che di più complesso vi sia da comprendere, dal momento che non si tratta di cogliere il significato di una presenza fisica, quanto piuttosto di considerare la medesima presenza come significato e senso di un orizzonte simbolico di cui la singolarità è soggetto della propria rappresentazione mentale¹⁴⁶. L'opera d'arte è senza alcun dubbio oggettività entificata, risultato di un fare, prodotto, ma è insieme un mondo da scoprire, senso personale. Ciò che di straordinario inhabita nell'opera d'arte è che ci si trova dinanzi ad un oggetto e vi si rinviene un 'mondo' da esplorare.

¹⁴³ ID., *Il visibile e l'invisibile*, p. 282 e p. 266.

¹⁴⁴ P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 82.

¹⁴⁵ L. PAREYSON, *Teoria dell'arte. Saggi di estetica*, Marzorati Editore, Milano 1965, p. 159.

¹⁴⁶ Cfr. E. HUSSERL, *Meditazioni cartesiane e Lezioni parigine* (trad. dal tedesco), La Scuola, Brescia 2017.

«Come nel processo di produzione la persona non è solamente iniziativa, ma contenuto, nel senso ch'essa giunge a fare di sé, nell'opera, un oggetto fisico, così nell'interpretazione la persona, oltre ad essere iniziativa, è organo, e così l'esecuzione che ne risulta è insieme rivelazione dell'opera d'arte ed espressione completa di lei»¹⁴⁷. Un'ermeneutica dunque dell'opera d'arte fa emergere il nesso indissolubile che sussiste tra una pedagogia delle forme ed una filosofia della singolarità, svelando il contributo fondamentale che al senso estetico apporta quel principio della congenialità che è una delle qualità costitutive dell'affezione dell'umano, nell'*infra* di quello spazio pubblico che è la dimensione 'politica' *et quidem* relazionale di un complesso sistema di oggettivazione del senso di bisogni essenziali del vivere comune.

Nondimeno, «il percorso formativo e la sua scheletratura estetica si decidono proprio nel segno dell'*interpretazione*. Solo l'adempimento di questo passaggio dà agio alla maturazione di non superficiali forme di conoscenza in cui mente e immaginario, arte e linguaggi, oggetti e soggetti concorrono in un "dialogare maggiore", le cui mete si inscrivono nel circolo stretto del dialogare umano»¹⁴⁸. La formazione estetica indica la personalità di coloro che sono implicati nella produzione e nell'interpretazione, reclama «*l'emozione di conoscere e il desiderio di esistere*»¹⁴⁹.

*Educare l'umano, nell'infra di pro-affezione e cognizione, connette realtà immaginativa e abbandono creativo, materialità segnica e pre-visione della trascendenza nella propria storicità*¹⁵⁰.

Il rapporto tra *sensus aestheticus* e tensione etico-educativa è nel moderno ben lontano dal riscuotere un indiscusso consenso¹⁵¹. «*Delitto perfetto*» è l'espressione forte di J. Baudrillard per indicare il funzionamento

¹⁴⁷ L. PAREYSON, *Teoria dell'arte. Saggi di estetica*, p. 166.

¹⁴⁸ M. GENNARI, *L'educazione estetica*, Bompiani, Milano 1994, p. 339.

¹⁴⁹ P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 83.

¹⁵⁰ Cfr. *Ibidem*.

¹⁵¹ Cfr. *Ibidem*.

di questo dispositivo¹⁵². La volontà di creare un discorso realistico al canone neo-moderno, è guidata dal racconto fondatore dell'umano come macchina per il godimento: si inventa per vendere, si compra per godere, si gode per stare bene. L'ingegnosità del godimento appare, infine, come la migliore destinazione della forza del pensiero. La vita creativa della mente, del sentimento, meglio dell'affezione è inghiottita nella sua funzionalità psico-fisica. Da questa strutturale instabilità del sistema trae vantaggio la regia del blocco tecno-economico, che deve assolutamente evitare fenomeni di ricomposizione sociale che non siano quelli strettamente funzionali alla riproduzione del capitale finanziario e all'omologazione del consumo di massa. L'inevitabile conseguenza di tutto ciò ricade sulla radice teo-logica dell'appello alla sacralità dell'umano che risulta evidentemente colpita con particolare determinazione dal canone dell'estetizzazione neo-moderna del mondo¹⁵³.

In un siffatto orizzonte di senso, l'appello al *visibile* e al *rivelato*, che la progettualità pedagogica è indicata a richiamare in modo continuativo, inclina a ripensare la prospettiva estetica – se non *eidetica* – della ricerca esistenziale in accordo con quella etico-educativa: «la visione, infatti, non permette alcuna fusione col visibile, richiedendo invece una continua e attenta decodifica, una presa di posizione di fronte alla realtà universale, dove sempre e di nuovo viene messa alla prova la responsabilità delle scelte individuali. Quello che dunque c'è non è una serie di cose identiche a se stesse che si offrono ad uno spettatore; la persona che *interpreta* il mondo è tutt'altro che una *tabula rasa*. Essa è tenuta a rispondere di sé e delle scelte compiute nel contesto storico-culturale in cui vive»¹⁵⁴.

¹⁵² J. BAUDRILLARD, *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1966.

¹⁵³ Cfr. P. SEQUERI, *Il sensibile e l'inatteso. Lezioni di estetica teologica*, pp.48-49.

¹⁵⁴ P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 88.

Sorge allora un serpeggiante interrogativo che vale la pena porsi: «Qual è questa virtù singolare del visibile che fa sì che, tenuto in “fondo allo sguardo”, il visibile sia però molto di più che un correlato della visione, per quale motivo il mio sguardo *nasconde* il mondo *avvolgendolo* e lo *svela velandolo?*»¹⁵⁵. Certamente entrano qui in gioco gli studi sulla filosofia e sulla psicologia della percezione e, tuttavia, occorre notare come ciascuno di noi, costitutivamente, trasfiguri sul proprio orizzonte di senso – mediante astrazione universalizzatrice – tutto quel reale-percettivo che *in-forma* la propria ontogenesi e che si dà nella singolare *Weltanschauung*: «È necessario educare alla consapevolezza dell’originario potere di significare dello sguardo, contro l’impoverimento “lessicale” legato alle esperienze visive”. L’emozione di conoscere implica lo sviluppo di una progettualità pedagogica che non rinunci né alla ricerca di una *verità dello sguardo estetico* né a perseguire un’educazione alla *verità dell’opera d’arte* ovvero al “donare, fondare, iniziare”¹⁵⁶ una storia di senso»¹⁵⁷.

Alla somma, educare l’umano muove sempre dalle fondamentali esperienze dell’esistenza e dai simboli più rappresentativi delle civiltà e delle culture ed è proprio la progettazione pedagogica ad essere appellata a rinnovare una *Weltanschauung* che, di là da qualsivoglia omologazione classificante e stereotipie massificanti, è cifra originante e costitutiva di ogni singolarità dimorante nel mondo della vita. «*Presenza, rappresentazione e simulazione*»¹⁵⁸, «i tre momenti che articolano la storia occidentale dello sguardo»¹⁵⁹, si ritrovano soprattutto nell’epoca contemporanea.

¹⁵⁵ *Ibidem*.

¹⁵⁶ Cfr. M. HEIDEGGER, *Holzwege*, pp.63-65: «L’essenza dell’arte è la Poesia. Ma l’essenza della Poesia (*Dichtung*) è la instaurazione (*Stiftung*) della verità. Instaurare qui è inteso in un triplice significato: come donare, come fondare, come iniziare. (...) L’arte fonda la storia».

¹⁵⁷ P. MALAVASI, *Insegnare l’umano*, p. 88.

¹⁵⁸ *Ibi*, p. 96.

¹⁵⁹ R. DEBRAY, *Vie et mort de l’image*, Gallimard, Paris 1992, p. 227.

*Educare l'umano significa costruire un ambiente ove l'analisi critica della presenza, della rappresentazione e della simulazione sia in grado di abilitare la singolarità a «sentire lo spirito delle cose, di vivere di questo spirito, anche del tutto inconsciamente, proprio come gli uomini in generale vivono l'apparenza delle cose in modo incosciente»¹⁶⁰. Nell'arte, infatti, il mondo dell'artista è *poietico* e *metapoietico* insieme, si fa cioè gesto del fabbricare, modalità di *in-formare*, stile personale e il mondo dell'opera, del manufatto artistico è perciò quell'*idem* che la stessa realtà fisica attesta.*

L'artista *si-dice* per ciò che forgia e l'opera d'arte *non-si-racconta* se non per ciò che è-*in-sé*.

Nell'arte *la forma si-dà in un essere-per-raccontar-si* che è la sua interpretazione: nell'arte si dà una cosa e si rinviene un 'mondo': «Ciò spiega ancora la particolare evidenza e insieme l'aspetto misterioso dell'opera d'arte: tutta manifesta, per questo suo limite di perfezione che conferisce interezza tangibile a un infinito, eppure insondabile, per questa infinità che si consegna al suo aspetto fisico e se ne irradia»¹⁶¹.

Il valore dell'estetica per educare l'umano costituisce, pertanto, un elemento fondativo della tradizione culturale dell'Occidente e la possibile o presunta sua demonizzazione a favore di diffuse prassi di omologazione o di decostruzione della produzione artistica non facilitano, *de facto*, una promettente e feconda educazione dell'*aisthesis*: «Senza sottovalutare il pericolo di degenerazioni ideologiche, *le emozioni e i desideri che ispirano la produzione e la fruizione dell'opera rivestono significati e implicazioni valoriali che non possono essere misconosciuti*»¹⁶². Nondimeno, dall'immaginazione e dalla *poesia* si origina la possibilità di non assoggettarsi alla mediocrità dei dispositivi di consumo e delle mode, riconfigurando, in tal caso, «l'intervento

¹⁶⁰ W. KANDINSKY, *Régard sur le passé*, Hernan, Paris 1974, p.129.

¹⁶¹ L. PAREYSON, *Teoria dell'arte. Saggi di estetica*, p. 160.

¹⁶² P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 98.

educativo in modo sempre “impertinente” al *già-dato*, orientando a trasformare e *rifigurare* in modo creativo la formazione umana. L’emozione di conoscere, il desiderio di esistere»¹⁶³, l’arte di amare.

*Educare l’umano significa educare a “pensare poetando”*¹⁶⁴.

La *poesia*, in quanto *ars poetica*, è progetto-progettante¹⁶⁵ che staglia la verità, ossia del ‘dettare’ (*Dichtung*) in senso ampio. L’arte, in quanto messa in opera della verità, è ‘dettatura’¹⁶⁶. Un’opera d’arte, infatti, è *operante*, soltanto se ci dislochiamo via dalla nostra abitudine e ci collochiamo entro ciò che l’opera d’arte ha fatto insorgere in noi, in modo da indurre la nostra singolarità a stanziarsi nella verità dell’essente, cioè nella verità che l’opera *ci-vuole-raccontare*, nel senso dell’insistenza nella dedizione ad interrogarla¹⁶⁷.

Educare l’umano significa insegnare un’educazione estetica:

1. *Aisthesis* della singolarità;
2. *Incontro* sensibile e in-atteso;
3. *In-esser-ci* del sé all’unicità del ‘tu’.

L’umano, dunque, *in-siste*, ossia ‘*ci-sta*’, perché *poetando* sulla verità dell’esistenza, *ec-siste*, ricerca cioè la sua origine ‘poetica’¹⁶⁸.

Poesia, instaurazione della verità. L’arte fonda la storia: biografia a-donata, testo senza risposta, attesa di un incontro. Educare l’umano. Educazione estetica.

¹⁶³ *Ibidem*.

¹⁶⁴ Cfr. M. HEIDEGGER, *Holzwege*, cit.

¹⁶⁵ Cfr. J.-P. SARTRE, *L’esistenzialismo è un umanismo* (trad. dal francese), Mursia, Milano 2016.

¹⁶⁶ Cfr. M. HEIDEGGER, *L’origine dell’opera d’arte* (trad. dal tedesco), Christian Marinotti Edizioni, Milano 2012, pp. 123-125.

¹⁶⁷ *Ibidem*.

¹⁶⁸ Cfr. ID., *Sull’essenza della verità*, Scholè, Brescia 2021.

TERZO CAPITOLO

Ecologia integrale, responsabilità! *Cristianesimo e umanesimo per un'antropologia 'ecologica' della vita*

1. Una nuova *quaestio* sociale

Il mondo sta cambiando! E fors'anche e per taluni aspetti è già cambiato! Questo grande cambiamento epocale porta il *signum* dello sviluppo di una *nuova quaestio sociale* che è il frutto di una *nuova rivoluzione industriale, informatica e biomedica* e che oggi investe l'intera sfera dell'umano sempre alle prese con il *suo* mondo della vita, una realtà intramondana confinata nella *caverna*¹ della privatizzazione della propria o(O)rigine: la sfera economica, antropologica, culturale e politica, i cui riflessi feriscono profondamente anche la dimensione religiosa costitutiva della temporalità dell'esistenza.

Per un'adeguata ermeneutica di questo *novum* che ha *in-formato* le società globali è sufficiente riferirsi all'incedere della robotica nell'industria, alle applicazioni biomediche sulla corporeità dell'umano – l'umano è *pars* osservabile e *riparabile*² – sino all'impatto ambientale delle metropoli, alle nuove forme di comunicazione di massa e agli sviluppi dell'intelligenza

¹ PLATONE, *La Repubblica*, VII, 514b-520a.

² In ordine alla trattazione di questa tematica rimando all'ottimo saggio di A. PAPA, *L'identità esposta. La cura come questione filosofica*, cit.

artificiale³. Questa *nuova questione sociale* appare caratterizzata da almeno tre fattori cruciali: lo sviluppo pervasivo di una nuova forma di potere tecnico; la messa in discussione di quell'umanesimo della vita che è *fontale* della nostra civiltà e da una manipolazione sempre più deformante dell'*oikos*, che è la nostra *Terra*, la nostra 'casa comune'.

Non è allora pura casualità che in questo pericoloso e, per certi versi, *performante* tornante della storia, venga – *ad lumen gentium* – pubblicata un'enciclica sociale quale è la *Laudato si*, un *novum* assoluto nella Dottrina Sociale della Chiesa (e non solo!) e, per determinati aspetti, simile alla novità rappresentata dalla *Rerum novarum* di Papa Leone XIII. Con quest'ultima enciclica, infatti, venne fatta luce non solo sulla questione operaia ma anche su una fase di ampio mutamento sociale: il passaggio da una società agricola ad una industriale *et quidem* un cambio di *Weltanschauung* che dalla campagna si orientava alla fabbrica e, *naturaliter*, dal notabilato alla società di massa.

Oggi vi è un passaggio ulteriore. La società di massa è divenuta una *società globale* sempre più polverizzata e *liquida*⁴. Nell'enciclica di Leone XIII, infatti, i riferimenti ambientali erano il *fabbricato* in cui gli operai lavoravano ed il *suolo* occupato dalla fabbrica, mentre i soggetti che vi agivano erano gli operai ed i padroni. Di contro, nell'epoca contemporanea queste realtà si sono profondamente modificate. Il sistema produttivo pervade ogni angolo del nostro *suolo* ed il *lavoro*, *pre-dato* al suo costitutivo valore nel Creato, è totalmente cambiato. Oggi, ogni *pars* del Creato può essere potenzialmente utilizzata e manipolata dalle tecnoscienze con ripercussioni totalizzanti nella vita dell'umana progenie. Non è un caso, difatti, che in *Laudato si* venga più

³ Riguardo allo sviluppo di questa tematica si veda l'eccellente saggio di P. MALAVASI, *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*, cit.

⁴ Cfr. Z. BAUMAN, *Modernità liquida* (trad. dall'inglese), Laterza, Roma-Bari 2011.

volte citato un testo di R. Guardini⁵ per evidenziare questo passaggio storico di impervia natura che il teologo tedesco aveva preconizzato sin dalla metà del Novecento: la crisi del mondo moderno e l'inizio di una nuova umanità ordinata da un nuovo potere tecnico. Alla somma, una nuova società in cui l'umano – o meglio, “l'uomo-non-umano”⁶ – domina sulla natura con una verità inoppugnabile tra le mani, un *potere* quasi tirannico⁷, senza porre alcun limite al proprio potere. E così, «Questa natura, per riprendere la definizione che abbiamo scelto per l'uomo, non è più la “natura-naturale” da cui procede il concetto del “naturale” come ciò che ha immediata evidenza e chiarezza, ma la “natura-non-naturale”, intendendo anche questa parola non come espressione di un giudizio, ma come pura descrizione di un fatto»⁸.

Risulta evidente che nella lettura guardiniana le due realtà fenomeniche, dell'*uomo-non-umano* e della *natura-non-naturale*, costituiscono un rapporto fondamentale, su cui dovrà edificarsi l'esistenza futura, ossia proprio quell'esistenza dell'umano «nella quale l'uomo sarà capace di portare alle ultime conseguenze il suo dominio sul mondo, proponendosi delle mete secondo la sua volontà, e disintegrerà la realtà immediata delle cose, utilizzandone gli elementi per i suoi scopi, senza riguardo per alcunché di intangibile che abbia la sua origine nella precedente immagine dell'uomo e della natura»⁹. *Umano* e *natura* sono dunque sempre più alla dipendenza dell'imperiosa pretesa del potere, economico, tecnico, organizzativo, statale. L'umano moderno è in sé inafferrabile! Certo, lo si cattura con la statistica, gli si assegna un ruolo nelle organizzazioni, lo si utilizza per determinati finalità, ma ci si trova dinanzi alla grottesca sorpresa che egli sia un «fantasma. [...] L'uomo quale è concepito nei tempi moderni

⁵ Cfr. R. GUARDINI, *La fine dell'epoca moderna. Il potere* (trad. dal tedesco), Morcelliana, Brescia 2015¹².

⁶ ID., *La fine dell'epoca moderna. Il potere*, p. 70.

⁷ Cfr. H. ARENDT, *Le origini del totalitarismo* (trad. dall'inglese), Einaudi, Torino 2009.

⁸ R. GUARDINI, *La fine dell'epoca moderna. Il potere*, p. 72.

⁹ *Ibi*, p. 73.

non esiste. [...]. L'uomo moderno è di opinione che ogni acquisto di potenza sia semplicemente "progresso"; accrescimento di sicurezza, di utilità, di benessere, di forza vitale, di pienezza di valori. In realtà la potenza è qualcosa di assolutamente polivalente; può creare il bene ed il male, costruire o distruggere. [...]. Ciò mostra che la possibilità dell'uomo di usare male della sua potenza è in continuo aumento. E poiché non esiste ancora un *ethos* effettivo, si accentua sempre più la tendenza a considerare tale uso come un processo naturale, per il quale non esistono norme di libertà, ma solo pretese necessità di utilità e di sicurezza»¹⁰.

Ecco allora la sfida cruciale lanciata dalla *Laudato si*: frenare quella sorta di «potere ingovernabile» che Papa Francesco ha dichiarato essere il «paradigma tecno-economico»¹¹. Un sistema-*impianto*¹² di potere che – *disumanizzato della sua qualità trascendente* – oggettiva l'umano e la 'casa comune' a dispositivo di illimitato sfruttamento, peraltro mutando anche il *senso ed il significato*¹³ profondo del lavoro. Occorre *difendere* il lavoro dalla sua *desacralizzazione*. Quando nell'umano si perde la capacità di contemplare e di rispettare, si creano le condizioni perché il senso ed il significato del lavoro venga stravolto.

Emerge allora la necessità di una corretta concezione del lavoro che recuperi il suo peculiare significato: *nel lavoro l'umano si fa collaboratore di Dio nello sviluppo della creazione!* Occorre, inoltre, difendere il lavoro dalla sua *disumanizzazione*. Protocolli, procedure e potere tecnico sono alla base di codesta degenerazione. Quando la tecnica *sostituisce* l'umano e non lo *libera*, ovvero non gli è d'aiuto, finisce per disumanizzare il lavoro¹⁴.

¹⁰ *Ibi*, pp. 80-81.

¹¹ PAPA FRANCESCO, *Laudato si*, n. 53.

¹² Cfr. M. HEIDEGGER, *La questione della tecnica*, in ID., *Saggi e discorsi* (trad. dal tedesco), Mursia, Milano 2018³, pp. 5-27.

¹³ Cfr. W.V. QUINE, *Da un punto di vista logico. Saggi logico-filosofici* (trad. dall'inglese), Raffaello Cortina Editore, Milano 2004.

¹⁴ Cfr. M.D. CHENU, *Per una teologia del lavoro* (trad. dal francese), Borla, Torino 1966.

Il vero obiettivo di una sana economia dovrebbe consistere, infatti, nel dare sempre all'umano una vita degna mediante il lavoro. Alla finanziarizzazione dell'economia e alla *cultura dello scarto*¹⁵, occorre contrapporre, pertanto, un'*umanizzazione* dell'economia che difenda la vita e che tenda ad includere tutti gli uomini e le donne¹⁶.

Educare l'umano significa imparare a lavorare per essere collaboratori di Dio nello sviluppo della Creazione.

2. Creazione, responsabilità, mondo della vita. *Terra, lavoro, casa!*

L'attuale contesto sociale globale, segnato da una costante innovazione, evidenzia talune interessanti raffigurazioni dello sviluppo umano nei termini di analisi di prospettive di significato: «La complessità crescente del sistema sociale e l'iperspecializzazione delle competenze sembrano condurre l'uomo contemporaneo verso processi di omologazione al mondo circostante»¹⁷. Occorre, invece, sostenere la capacità di proteggere a tutti i livelli, sociali, politici, etici, educativi, il valore ed il riconoscimento delle differenze, del pluralismo e della libertà, trattando l'umano come agente e come fine¹⁸: «Il miglior approccio a questa idea è fornito da un atteggiamento che si concentra sulle *capacità umane*, vale a dire su ciò che le persone sono realmente in grado di fare e di essere, avendo come modello un'idea intuitiva di vita degna della dignità di un essere umano»¹⁹.

¹⁵ PAPA FRANCESCO, *Udienza generale*, 5 giugno 2013, in https://w2.vatican.va/content/francesco/it/audiences/2013/documents/papa-francesco_20130605_udienza-generale.html.

¹⁶ Cfr. PAPA FRANCESCO, *Laudato si*, nn. 124-129.

¹⁷ A. GARGIULO LABRIOLA, *Il contributo del «capability approach» all'educazione degli adulti*, in G. ALESSANDRINI (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Franco Angeli, Milano 2016, pp. 156-169, p. 156.

¹⁸ Cfr. *Ibidem*.

¹⁹ M. NUSSBAUM, *L'intelligenza delle emozioni* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna 2009, p. 19.

Difatti, «Ai nostri giorni, i repentini cambiamenti sociali prodotti dall'enorme crisi economica, inducono, invece, a discostarsi dal riferimento a questi principi. Il tema del futuro sembra eclissarsi dall'orizzonte delle nuove generazioni e il richiamo al valore dell'educazione risulta alquanto assente dall'agenda politica di molti governi. Le trasformazioni non congiunturali ma strutturali dell'economia, la delocalizzazione del lavoro, la contrazione dei tempi della produzione, ci inducono a facili distorsioni nel modo di intendere l'uomo, nel modo di analizzare la sua capacità di prefigurare e di raggiungere obiettivi e mete di umanizzazione di vita, nel modo di pensare o di ripensare l'educazione»²⁰.

Non si tratta però di operare un'indotta *reductio ad unum* nell'ermeneutica di un reale poliedrico, plurale e complesso in virtù della sua natura fondamentale sistemica, poiché, al discorso, è sottesa l'attestazione di un principio, secondo cui è la superiorità della realtà sull'idea che impone di approssimarsi alla realtà accettandone l'articolazione, sempre in un serrato dialogo tra le varie forme di conoscenza, le esperienze ed i linguaggi dell'umano, le tradizioni culturali e le pratiche socio-politiche, che «richiede pazienza, ascesi e generosità»²¹. *Educare l'umano*, per coltivare e custodire i beni affidati alle generazioni, è coscienza critica, invocazione e progetto²²: «*Coscienza critica* rispetto alla *banalità del male*²³, all'avidità dello sfruttamento delle risorse che sfocia nella distruzione. *Invocazione* di un rinnovamento della terra, di una nuova Pentecoste che trasformi e vivifichi, di uno Spirito creatore che si diffonda e rigeneri la fraternità umana. *Progetto* per la promozione del dialogo nella politica internazionale e locale, nei

²⁰ A. GARGIULO LABRIOLA, *Il contributo del «capability approach» all'educazione degli adulti*, pp. 156-157.

²¹ PAPA FRANCESCO, *Laudato si*, n. 201.

²² Cfr. P. MALAVASI, *Dare la vita. Fede, educazione*, cit.

²³ Cfr. H. ARENDT, *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme* (trad. dall'inglese), Feltrinelli, Milano 2019.

processi economici e decisionali, tra religioni e scienze»²⁴. Realtà e idea, dunque, un principio già centrale in *Evangelii gaudium*: «Esiste anche una tensione bipolare tra l'idea e la realtà. La realtà semplicemente è, l'idea si elabora. Tra le due si deve instaurare un dialogo costante, evitando che l'idea finisca per separarsi dalla realtà. È pericoloso vivere nel regno della sola parola, dell'immagine, del sofisma, [...]»²⁵.

Un richiamo questo metodologico-valoriale che è tanto più necessario quanto più il tempo presente sembra essere permeato da una *crisi* generalizzata, diffusa e profonda che ne appare addirittura alterato l'originario senso e significato²⁶. Ad essere mutato, difatti, sembra proprio essere la semantica del termine *krisis*, che nel corso dei secoli si è sempre riferito ad «un'occasione di evoluzione e mutamento, esso dunque implicava quasi necessariamente il sopraggiungere, presto o tardi, del momento decisivo nel quale si sarebbe formulata una diagnosi e trovata una via di uscita; oggi invece la crisi è contraddistinta dal marchio dell'indecidibile e della permanenza, della dissoluzione di ogni certezza»²⁷. Alla somma, alla raffigurazione della crisi come momento avverso della storia, ma propizio invece, *mutatis mutandis*, ad una rinascita intenzionale, sembra *pareneticamente* planare, soprattutto nella civiltà occidentale, il velo del «tramonto»²⁸.

La posta in gioco, pertanto, non è puramente di livello teorico ma implica la dimensione esistenziale dell'esser-ci – 'vitalisticamente' parlando – in una realtà intramondana minata dal suo stesso *abitare-il-mondo*! La crisi degli esclusi, la crisi ambientale, economica, finanziaria, politico-sociale esige «un *cammino educativo* verso una cittadinanza planetaria imperniata sul

²⁴ P. MALAVASI, *Ecologia integrale, educazione!*, in C. GIULIODORI – P. MALAVASI (a cura di), *Ecologia integrale. Laudato si. Ricerca, formazione, conversione*, pp. 31-32.

²⁵ PAPA FRANCESCO, *Evangelii gaudium*, n. 231.

²⁶ Cfr. F. ANELLI, *La natura come creazione e le responsabilità dell'uomo*, pp. 63-72.

²⁷ ID., *La natura come creazione e le responsabilità dell'uomo*, p. 64.

²⁸ Cfr. O. SPLENGER, *Il tramonto dell'Occidente* (trad. dal tedesco), Aragon, Torino 2017.

valore proprio di ogni creatura»²⁹. Come, infatti, afferma Papa Francesco: «La sfida urgente di proteggere la nostra casa comune comprende la preoccupazione di unire tutta la famiglia umana nella ricerca di uno sviluppo sostenibile e integrale, poiché sappiamo che le cose possono cambiare [...]. Quando ci interroghiamo sul mondo che vogliamo lasciare in eredità ci riferiamo soprattutto al suo orientamento generale, al suo senso, ai suoi valori»³⁰.

Terra, Lavoro, Casa sono allora «diritti sacri per ogni persona e per tutti i popoli»³¹ sui quali può concentrarsi in modo fecondo l'attenzione della realtà politico-economica del pianeta, il dialogo su come stiamo edificando il futuro della nostra Terra. Centrale è qui il ruolo dell'umano: «Diventa attuale la necessità impellente dell'umanesimo, che fa appello ai diversi saperi, anche a quello economico, per una visione più integrale e integrante. Oggi l'analisi dei problemi ambientali è inseparabile dall'analisi dei contesti umani, familiari, lavorativi, urbani, e dalla relazione di ciascuna persona con se stessa, che genera un determinato modo di relazionarsi con gli altri e con l'ambiente»³². E tuttavia, l'umano non dev'essere mai interpretato dal punto di vista di pura efficienza *materiale*: «Se indubbiamente l'azione umana è la causa di ciò che sta accadendo alla "casa comune", il rimedio non risiede in interventi fisici di segno opposto o riequilibratore. Il rigetto di quello che Papa Francesco chiama *paradigma tecnocratico* – cioè un atteggiamento di possesso e di autoesaltazione individualistica che dà agli uomini il senso del

²⁹ P. MALAVASI, *Ecologia integrale, educazione!*, p. 33.

³⁰ PAPA FRANCESCO, *Laudato si*, n. 13. Cfr. anche L. INFANTI DE LA MORA, *La conversione ecologica*, in PAPA FRANCESCO, *Laudato si. Sulla cura della casa comune*, EDB, Bologna 2015, pp. 205-215; W. MAGNONI – P. MALAVASI (a cura di), *Laudato si. Niente di questo mondo ci è indifferente*, ITL – Fondazione Opera Diocesana San Francesco di Sales, Milano – Brescia 2015; S. MORANDINI, *Abitare la terra nel segno della benedizione e della lode*, Società Cooperativa Sociale Frate Jacopa, Roma 2015, pp. 71-106; A. SPADARO, "Laudato si". Guida alla lettura dell'enciclica di Papa Francesco, in «La Civiltà Cattolica», 2015 (III), 3961 (11 luglio), pp. 3-22.

³¹ *Discorso del Santo Padre Francesco ai partecipanti all'incontro mondiale dei Movimenti Popolari*, LEV, Roma 2014.

³² ID., *Laudato si*, n. 141.

potere senza però quello della responsabilità – è radicale perché oltre ad additare le ragioni del degrado (ambientale e indissolubilmente sociale e morale) nel fatto che l'uomo non è stato educato al retto uso della potenza, egli nega che l'uso di quella stessa conoscenza e potenza possa essere, in sé, la soluzione»³³.

Umanesimo della vita ed ecologia integrali configurano allora un nuovo modello di *giustizia*, ossia un nuovo paradigma che sovra-trasce il senso del sensibile e dell'inattendibilità di quella *pro-affezione* al *Logos* che non è basata sulla 'potenza', bensì sulla stretta relazione fra il nostro *esserci-(dalla)-nella-terra* e la *madre-terra* stessa; un' *ordo amoris* fra la nostra temporalità dell'esistenza ed il dono che Dio ci ha fatto! Il *principio di responsabilità*³⁴ dell'umano-'terroso' è *materia signata* di questo nuovo ordine di giustizia.

Già nella *Caritas in veritate*, Benedetto XVI ammoniva: «La Chiesa ha una responsabilità per il creato e deve far valere questa responsabilità anche in pubblico. E facendolo deve difendere non solo la terra, l'acqua e l'aria come doni della creazione appartenenti a tutti. Deve proteggere soprattutto l'uomo contro la distruzione di se stesso. È necessario che ci sia qualcosa come un'ecologia dell'uomo, intesa in senso giusto»³⁵. Di più, la *responsabilità* alla quale *Laudato si* richiama imperativamente l'umano non affonda radici puramente nella sua eziologia, poiché la *magna quaestio* della crisi del Creato non si riduce solamente alla narrazione dei fenomeni naturali, tantomeno può trovare risposta nel *modus agendi* di una civiltà tecnologica³⁶. La *Kehre* assunta dalla *Laudato si* sta proprio nella semantica propria del termine 'creazione' nel suo sviluppo riflesso nel corso della storia: «Per la tradizione giudeo-cristiana dire *creazione* è più che dire natura, perché ha a

³³ F. ANELLI, *La natura come creazione e la responsabilità dell'uomo*, p. 66.

³⁴ Cfr. H. JONAS, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, cit.

³⁵ PAPA BENEDETTO XVI, *Caritas in veritate*, 2009, n. 51.

³⁶ Cfr. H. JONAS, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, cit.

che vedere con il progetto dell'amore di Dio, dove ogni creatura ha un valore ed un significato»³⁷.

Svincolata da qualsivoglia sistema di riferimento di matrice analitico-meccanicistica, la natura, in quanto creazione e dono di Dio, *de-costruisce* nei fondamentali il mito moderno del progresso materiale illimitato quale verità inoppugnabile di cui solamente la pura *ratio* ne può autorizzare la sopravvivenza, se non addirittura la sua modificazione: «La coscienza dei volti è la via per educarsi alla custodia del creato, a globalizzare la solidarietà, perché niente di questo mondo deve risultarci indifferente»³⁸. Ciò determina, *iuxta propria principia*, la diversa e peculiare posizione dell'umano nel cosmo³⁹, quella appunto di *responsabilità*, la nostra «*vocazione del custodire*»⁴⁰. Scrive, a tal proposito, H. Jonas: «Agisci in modo che gli effetti della tua azione siano compatibili con la continuazione di una vita autenticamente umana»⁴¹.

Rovesciando, pertanto, il punto di vista prospettico «si potrebbe dire che il rimedio del degrado che minaccia la natura e la specie umana non sta nel *paradigma tecnocratico*, proprio perché la causa ultima non è, a ben vedere, nella tecnologia in sé (che pertanto neppure può offrire la risposta), ma nell'uso predatorio ed egoistico che ne viene fatto. Predazione non solo verso la natura o le altre specie, ma perpetrato da uomini verso altri uomini»⁴².

Conversione, nuovo umanesimo per un 'ri-nascimento' di un *umanesimo della vita* ed il superamento di un duplice equivoco della

³⁷ PAPA FRANCESCO, *Laudato si*, n. 76.

³⁸ P. MALAVASI, *Ecologia integrale, educazione!*, p. 39.

³⁹ Cfr. M. SCHELER, *La posizione dell'uomo nel cosmo* (trad. dal tedesco), Franco Angeli, Milano 2013.

⁴⁰ P. MALAVASI, *Ecologia integrale, educazione!*, p. 34.

⁴¹ H. JONAS, *Tecnologia e responsabilità. Riflessioni sui nuovi compiti dell'etica*, in ID., *Dalla fede antica all'uomo tecnologico. Saggi filosofici* (trad. dal tedesco), Il Mulino, Bologna 2001, p. 54.

⁴² F. ANELLI, *La natura come creazione e le responsabilità dell'uomo*, p. 71.

modernità: l'antropocentrismo di matrice cartesiana nella relazione con il mondo, l'ambiente e gli altri viventi; l'individualismo nel suo rapporto con l'alterità. *Ecologia integrale. Un'ecologia interiore. «Tutto è in relazione»*⁴³.

La minaccia per l'uomo, dunque, non viene anzitutto dai dispositivi e dagli apparati tecnici. È vero, il dominio dell'*im-posizione* minaccia, radicando la possibilità che all'uomo possa essere usurpato il suo *raccoglier-si*, ma, ritornando in un *dis-velamento* più originario, l'umano potrà di nuovo sperimentare l'appello di una verità unica, la più autentica per sé: il suo *esser-ci-nella-madre-terra*.

Così allora è possibile ricostruire il futuro del pianeta, '*ri-tornando*' nella nostra '*casa*', perché «*niente di questo mondo ci risulti indifferente*»⁴⁴.

3. Cristianesimo e umanesimo. *Per una antropologia 'ecologica' della vita*

Come afferma S. Morandini: «Per Francesco l'ecologia non è una questione specifica e delimitata, ma piuttosto indicazione di una prospettiva, a partire dalla quale cogliere assieme l'umano e il mondo, in una complessa rete di relazioni da leggere con cura, nella luce della fede»⁴⁵.

Papa Francesco, con la *Laudato si*, interviene con vigore ad una delle questioni più articolate e spinose della nostra epoca che costringe l'umano a fronteggiarsi dinanzi ad un bivio ineludibile: «modificare i parametri dello sviluppo e gli stili di vita o assistere impotenti alla distruzione della

⁴³ PAPA FRANCESCO, *Laudato si*, n. 142.

⁴⁴ P. MALAVASI, *Ecologia integrale, educazione!*, p. 42.

⁴⁵ S. MORANDINI, *Laudato si. Un'Enciclica per la Terra*, Cittadella, Assisi 2015, p. 9.

‘casa comune’»⁴⁶. Il suo è propriamente un appello: «La sfida urgente di proteggere la nostra casa comune comprende le preoccupazioni di unire tutta la famiglia umana nella ricerca di uno sviluppo sostenibile e integrale, poiché sappiamo che le cose possono cambiare»⁴⁷. Ciò che impressiona e che costituisce di per sé un *novum*, una svolta nel modo di trattare la questione ecologica «è lo sguardo globale che non cede alla logica delle competenze settoriali e della frammentazione dei saperi o della delega politica e del rimando ad altri delle responsabilità. La grande e complessa questione della custodia della ‘casa comune’ viene affrontata facendo vedere le connessioni e le interdipendenza di tutti i fattori»⁴⁸. *De facto*, il Papa sviluppa ed articola la sua riflessione a partire dalla «necessità impellente dell’umanesimo, che fa appello ai diversi saperi, anche quello economico, per una visione più integrale e integrante. Oggi l’analisi dei problemi ambientali è inseparabile dall’analisi dei contesti umani, familiari, lavorativi, urbani, e dalla relazione di ciascuna persona con sé stessa, che genera un determinato modo di relazionarsi con gli altri e con l’ambiente. C’è una interazione tra gli ecosistemi e tra i diversi mondi di riferimento sociale, e così si dimostra ancora una volta che “il tutto è superiore alla parte”»⁴⁹. Dunque, la ‘necessità impellente di un umanesimo’ è l’evidenza costitutiva per una visione più integrale e integrante di un reale minato dalla crisi *eco-logica*!.

Occorre, allora, precisare il concetto di ‘umanesimo’ nella modernità.

In generale, la categoria di umanesimo, non v’è dubbio su questo, è divenuta nell’epoca moderna ambigua. Il ministero ecclesiale contemporaneo, nondimeno, appare per certi versi intenzionato a resistere nei confronti di tale ambiguità. Non solo in quanto l’*Evento* cristologico,

⁴⁶ C. GIULIODORI, *Un’Enciclica per abitare insieme la casa comune*, in C. GIULIODORI – P. MALAVASI (a cura di), *Ecologia integrale. Laudato si. Ricerca, formazione, conversione*, p. 12.

⁴⁷ PAPA FRANCESCO, *Laudato si*, n. 13.

⁴⁸ C. GIULIODORI, *Un’Enciclica per abitare insieme la casa comune*, p. 13.

⁴⁹ PAPA FRANCESCO, *Laudato si*, n. 141.

attestato nella fede, è direttamente rivolto all'umano, per la sua liberazione dal male e per il compimento del suo destino trascendente. Ma anche in prospettiva della reale possibilità di articolare, nella cornice della categoria di *umanesimo*, l'ispirazione e l'impulso di un *logos* e di una *praxis* in grado di orientare il bisogno universalmente diffuso di una nuova e più congrua cultura *civile*. Il dibattito critico sulla storia delle idee che hanno variamente identificato l'umanesimo come una specifica ideologia, incentrata sulla definizione e lo sviluppo dell'antropologia quale principio e apice – *culmen et fons* – del sapere e del progresso moderno, rimane nondimeno dischiusa. La filosofia occidentale della singolarità, al centro dell'umanesimo illuministico, ha trasformato la politica, impegnandola ad adeguarsi nei confronti di una evidenza 'nuova' della dignità individuale e della connessa libertà del pensiero⁵⁰. Di più, la svolta antropologica della cultura, ossia l'accettazione della sua originaria immanenza alla facoltà dell'attuazione di sé da parte dell'umano, ha imposto un'ermeneutica di senso come produzione e articolazione di costrutti simbolici funzionali all'asserzione ed alla raffigurazione di sé da parte della singolarità.

Nella contemporaneità post-hegeliana, infine, l'*ideale umanistico* si presenta al dibattito pubblico dopo aver accumulato svariati elementi di critica radicale: la sua elusione dalla storia reale e l'ingenuità della filosofia della coscienza che lo dirigeva. La filosofia razionalistica della coscienza, come punto di congiunzione fra l'umano individuale e l'umano universale, sembrava non essere capace di istruire realmente sulla complessità storica e culturale dell'umano⁵¹. Nondimeno, la radicalizzazione del principio antropocentrico, unita alla storicizzazione delle identità culturali, ha tracciato il percorso ad una critica dell'umanesimo stesso, che colpisce la pretesa di fungere da categoria universale. Difatti, la denuncia dell'occidentalismo ha reso criticamente

⁵⁰ Cfr. E. CASSIRER, *Saggio sull'uomo. Introduzione a una filosofia della cultura* (trad. dal tedesco), Mimesis, Sesto S. Giovanni (MI) 2011.

⁵¹ Cfr. P. SEQUERI, *Cristianesimo e umanesimo*, in «Teologia», 38 (2013), pp. 555-560.

inaffidabile – se non addirittura eticamente censurabile – la presunzione normativa dell’umanesimo europeo. A seguito dell’egemonia tecno-economica sulle condizioni di vita dell’*ethos* del desiderio, l’ideale umanistico della tradizione viene definitivamente indicato come il tema di una radicale decostruzione: declina il *super*-uomo, anche se la sua aura epica (e spirituale!) continua a guidare l’immaginario e la retorica sociale corrente. Si inizia a teorizzare l’*oltre*-uomo, cioè una concezione dell’umano che lo concepisce come luogo dell’esperimento totale di ciò che è possibile a un corpo, manipolato organicamente, attrezzato tecnologicamente⁵². Qui, la saldatura fra l’autorealizzazione del sé, come supremo obiettivo, e l’oltrepassamento di ogni *limes-naturalmente* umano, come prova della libertà, è la cifra sintetica della pericolosa inclinazione dell’umanesimo, nel nostro tempo. In nome del progresso materiale dell’umano, appare necessario sottrarre l’umano alla prova etica della sua costitutiva qualità spirituale e della sua vulnerabilità storica⁵³.

Il tradizionale presidio religioso di tale qualità inscindibile dall’umano, nonché di tale vulnerabilità, deve perciò uscire oggi – *juxta propria principia* – dalla mera forma inibitoria e difensiva dell’*interdetto*, al fine di frequentare più generosamente, anche criticamente, la forma ermeneutica di ciò che *può* invece *essere asserto*! Dunque, *del nominabile, dell’affidabile, del praticabile* a riguardo di ciò che sia giusto che l’umano sia! Questo è il senso che viene oggi attribuito all’evidenza di un nuovo slancio della *testimonianza* e del cristianesimo –*umanesimo della vita* – che si concentra intorno al compito di contrastare la massiccia depressione nichilistica dell’umanesimo del nostro tempo⁵⁴.

In tale prospettiva, il forte impulso del magistero petrino di Papa Francesco, all’uscita della Chiesa dalla tentazione di trasformare l’impulso

⁵² Cfr. A. PESSINA, *L’io insoddisfatto. Tra Prometeo e Dio*, cit.

⁵³ Cfr. A. PAPA, *L’identità esposta. La cura come questione filosofica*, cit.

⁵⁴ Cfr. P. SEQUERI, *Cristianesimo e umanesimo*, cit.

alla cura ossessiva della propria autoconferma in virtuosa resistenza alla corruzione dell'epoca, indica una chiave cruciale. Una tale contrazione ripeterebbe obiettivamente l'atto narcisistico della cura di sé, fulcro simbolico dell'inclinazione negativa del nostro tempo. Nell'orizzonte di tale gesto, infatti, il cristianesimo perderebbe quello slancio della fede da cui è nato *et quidem* lo corromperebbe!

Di contro, invece, un cristianesimo ed una *Weltanschauung* di Papa Francesco capace di affermarsi nella sua irriducibile singolarità anche *in partibus infidelium*, in grado cioè di imparare la lingua dei "nuovi barbari" e di *predicar-si* in essa: «Senza tener conto della peculiarità di questo approccio si rischia di non comprendere la logica del documento (*Laudato si*) e la sua formidabile capacità di affrontare in modo profondo e unitario i diversi aspetti della questione»⁵⁵ ecologica nell'*infra* di un umanesimo della vita che rimetta al centro l'umano nella sua creaturalità *ad imaginem Filii*. Lo spiega con eloquenza lo stesso Papa Francesco in un passaggio centrale della *Laudato si*, quando afferma: «l'intima relazione tra i poveri e la fragilità del pianeta; la convinzione che tutto nel mondo è intimamente connesso; la critica al nuovo paradigma e alle forme di potere che derivano dalla tecnologia; l'invito a cercare altri modi di intendere l'economia e il progresso; il valore proprio di ogni creatura; il senso umano dell'ecologia; la necessità di dibattiti sinceri e onesti; la grave responsabilità della politica internazionale e locale; la cultura dello scarto e la proposta di un nuovo stile di vita»⁵⁶

È questo il punto di vista prospettico che può implicare una *kehre*, una svolta significativa dinnanzi alla *drammatica* situazione del progressivo degrado ambientale e umano delle civiltà⁵⁷. E tutti i Paesi del pianeta sono chiamati ad assumere le proprie responsabilità e a collaborare: «Dalla metà

⁵⁵ C. GIULIODORI, *Un'Enciclica per abitare insieme la casa comune*, p. 14. [Il corsivo tra parentesi tonde è nostro].

⁵⁶ PAPA FRANCESCO, *Laudato si*, n. 16.

⁵⁷ Cfr. C. GIULIODORI, *Un'Enciclica per abitare insieme la casa comune*, p. 14.

del secolo scorso, superando molte difficoltà, si è andata affermando la tendenza a concepire il pianeta come patria e l'umanità come popolo che abita una casa comune. Un mondo interdipendente non significa unicamente capire che le conseguenze dannose degli stili di vita, di produzione e di consumo colpiscono tutti, bensì, principalmente, fare in modo che le soluzioni siano proposte a partire da una prospettiva globale e non solo in difesa degli interessi di alcuni Paesi. L'interdipendenza ci obbliga a pensare a un solo mondo, ad un progetto comune»⁵⁸. L'importanza, dunque, di cercare di vedere gli accadimenti storici sempre in una prospettiva diacronica al fine di «invertire la marcata tendenza che vede crescere in modo esponenziale anche le disuguaglianze generazionali. Si tratta di un aspetto fondamentale che deciderà del reale ed equilibrato sviluppo per tutti o condurrà al degrado non solo dell'ambiente ma della stessa civiltà»⁵⁹.

Di qui, le declinazioni dell'*homo eroticus*, dell'*homo faber*, dell'*homo ludens* tipiche della post-modernità, pongono problemi insormontabili per queste dimensioni basiche dell'esistenza umana che è comune. Con l'aggravante del fatto che la cultura dominante – convinta nel sostenere il dispotismo della sovranità burocratica sul singolo, dimissionaria nei confronti di ogni ricerca di un'etica condivisa – scarica totalmente sulla singolarità l'onere delle scelte e dell'orientamento in ordine alla qualità umana di questi tratti fondamentali per la dignità della persona. L'*haecceitas* è indotta a farsi *imprenditrice di se stessa* per tutto ciò che riguarda le forme di *agàpe*, le forme della produzione, la coltivazione della riflessività e della gratuità dell'esistenza. Il rapporto fra questi momenti è però circolare, continuo: la qualità dell'uno influisce su quella degli altri. Allo stesso tempo, la capacità di *abitarli* e sostenerli con la *Parola-testimonianza* della fede è d'impatto immediato, leggibile, narrabile, apprezzabile!

⁵⁸ PAPA FRANCESCO, *Laudato si*, n. 164.

⁵⁹ C. GIULIODORI, *Un'Enciclica per abitare insieme la casa comune*, p. 15. Cfr. anche S. MORANDINI, *Custodire il futuro: etica nel cambiamento*, Albeggi, Roma 2014.

Sorge, allora, una *pro-vocazione* interessante: non sarebbe un buon cominciamento per un passaggio ad un approfondimento *concreto* dei fondamentali di un'antropologia orientata dalla fede – *umanesimo della vita* – che sappia essere suggestiva ed interprete – propositiva e critica – di quella *phronesis*, di quel discernimento – scelta valoriale – richiesto all'umano che è comune, nella condizione del nostro tempo? E ciò non sarebbe certo un espediente per dare una sorta di verniciatura di spiritualità ad un tema sociale così complesso quale è quello della cura della 'casa comune'⁶⁰. Non a caso, «Il modo con cui Papa Francesco fa riferimento al Santo di Assisi, ben diverso dalle strumentalizzazioni a cui ci ha abituati un certo ecologismo di matrice ideologica, ci costringe ad una visione unitaria del problema in cui la filosofia e la teologia rappresentano le chiavi fondamentali di comprensione e di giudizio. Ma in questo imprescindibile riferimento non ci si può fermare ai percorsi tradizionali, occorre farsi interpellare fino in fondo dagli accadimenti»⁶¹.

Difatti, così afferma Papa Francesco: «Le riflessioni teologiche e filosofiche sulla situazione dell'umanità e del mondo possono suonare come un messaggio ripetitivo e vuoto, se non si presentano nuovamente a partire da un confronto con il contesto attuale, in ciò che ha di inedito per la storia dell'umanità. Per questo, prima di riconoscere come la fede apporta nuove motivazioni ed esigenze di fronte al mondo del quale facciamo parte, propongo di soffermarci brevemente a considerare quello che sta accadendo alla nostra casa comune»⁶². Appare evidente che per dare una risposta adeguata e qualificata al problema della custodia della 'casa comune' occorre muoversi organicamente sul più ampio *humus* della Dottrina Sociale della Chiesa⁶³, come con chiarezza sottolinea A. Spadaro nella sua presentazione:

⁶⁰ Cfr. C. GIULIODORI, *Un'Enciclica per abitare insieme la casa comune*, p. 17.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² PAPA FRANCESCO, *Laudato sì*, n. 17.

⁶³ Cfr. C. GIULIODORI, *Un'Enciclica per abitare insieme la casa comune*, p. 18.

«La prospettiva di questa Enciclica non è esclusivamente “ecologica” nel senso che il suo contenuto non si limita a fenomeni – peraltro molto importanti – quale il cambiamento climatico. *Laudato si* è una vera e propria Enciclica sociale a tutto campo»⁶⁴. E non è un caso che il Santo d’Assisi «ci propone di riconoscere la natura come uno splendido libro nel quale Dio ci parla e ci trasmette qualcosa della sua bellezza e della sua bontà. [...]. Il mondo è qualcosa di più che un problema da risolvere, è un mistero gaudioso che contempliamo nella letizia e nella lode»⁶⁵.

Non sorprende, allora, «che il titolo dell’Enciclica, *Laudato si*, sia in modo esplicito la testimonianza di un’attenzione peculiare dedicata alla creazione e ai più poveri. *Niente di questo mondo ci risulta indifferente* significa rifarsi a quanto ha sperimentato Francesco d’Assisi che coinvolgeva nella sua lode tutte le cose, avendo un’origine comune, e si sentiva così ricolmo di pietà da chiamarle creature con il nome di fratello e sorella»⁶⁶.

Senza lo stupore e la meraviglia per la *Natura*, senza la bellezza di un incontro con un “*Tu*” sensibile ed inatteso che sempre ci ricorda la nostra unicità ed irriducibilità nella Creazione, *l’umano* mai potrà essere quell’eccellenza che, a differenza di tutti gli altri enti creati, è *custode* di quella *verità* che *l’Altro da sé, sempiter*, gli ha donato come *Sua-nostra* ‘casa comune’.

Educare l’umano. Prendersi cura della nostra-casa-comune!

⁶⁴ A. SPADARO, “*Laudato si*”. *Guida alla lettura dell’Enciclica di Papa Francesco*, p. 3.

⁶⁵ PAPA FRANCESCO, *Laudato si*, n. 12.

⁶⁶ P. MALAVASI, *Ecologia integrale, educazione!*, p. 42. Cfr. anche TOMMASO DA CELANO, *Vita prima di San Francesco*, in *Fonti Francescane*, Movimento Francescano, Assisi 1977, n. 460.

Conclusione

Singularità, vulnerabilità, diversità. *Per un nuovo ordine del mondo*

Nelle società globali, riconoscere l'evidenza *plurale* delle molteplici *concezioni del mondo della vita* è il vettore principale per *ri-pensare* la progettualità educativa ed articolare adeguati interventi pedagogici: «Il rispetto per la molteplicità delle interpretazioni non deve condurre all'indifferenza per la varietà dei possibili significati. Né può essere inteso come una rinuncia alla ricerca della verità nella dialettica dei processi formativi»¹.

La chiave per una feconda comprensione dell'*umano* è, dunque, nella sua *condizione multipla*: di pluralità, di dipendenza, di uguaglianza, di vulnerabilità, di unicità e, nondimeno, di distinzione. Nella opposizione – *selbstdenken* – vi è infatti la scintilla del sensibile e dell'inatteso di cui l'umano, *solum*, è *capax*². In tale prospettiva, le *differenze*, fors'anche gli opposti, non possono assolutamente andare dispersi in un mondo ideale come fossero «vacche nella notte dell'identità schellinghiana»³. A tal proposito afferma H. Arendt: «La pluralità umana, condizione fondamentale sia del discorso sia dell'azione, ha il duplice carattere dell'eguaglianza e della distinzione. Se gli uomini non fossero uguali, non potrebbero né comprendersi fra loro, né comprendere i propri predecessori, né fare progetti per il futuro e prevedere le necessità dei loro successori. Se gli uomini non fossero diversi, e ogni essere umano distinto da ogni altro che è, fu o mai sarà, non avrebbero bisogno né del discorso né dell'azione per comprendersi

¹ P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 152.

² Cfr. A. PAPA, *Natum esse. La condizione umana*, p. 244.

³ H. ARENDT, *Quaderni e diari 1950-1973* (trad. dal tedesco), Neri Pozza Editore, Vicenza 2007, p. 599.

a vicenda. Sarebbero soltanto sufficienti segni e suoni per comunicare desideri e necessità immediati e identici»⁴. L'umano si trova, pertanto, a *dipendere* da un'*alterità* che, *sempiter*, lo *fronteggia*: «L'*infra* – ossia quello spazio prossemico che avanza tra uomo e uomo, in cui l'azione è resa possibile – è l'unica *chance* che la *novel creature* ha di preservare la propria atopia. In questo senso l'*infra* è uno spazio relazionale, in cui gli individui restano insieme, prossimi, pur restando distinti dagli altri»⁵.

Educare l'umano significa, allora, *prendersi-cura* della *singularità*, ossia di quell'*haecceitas* che, costitutivamente, ha l'evidenza dell'*unicum* nella *vulnerabilità* – irrefutabile peculiarità ontologica – della propria distensione temporale dell'*esser-ci* nell'*infra* intramondano e il '*personare*'⁶ diviene così quella modalità dell'essere nella libertà dell'*actus agendi*!

L'apprezzamento della singularità e l'anelito alla *verità dell'umano*, muovendo da qualsivoglia prospettiva antropologica, «trae la sua ragion d'essere nel cuore della formazione dell'umano, implica l'enfasi sulla singularità, sul valore delle differenze nella comprensione dell'unità»⁷. E, tuttavia, non può sussistere *pluralità* se non in forza del fatto che l'umano, grazie a quell'*unicum* di cui egli stesso ne è *materia signata*, si conservi *tra-sé-diverso*: l'*e-straneità*! «Nel mondo nasciamo come estranei – dal punto di vista del mondo, come nuovi arrivati [...]»⁸. Essere stranieri nel mondo è la condizione umana che deriva dal fatto di *apparire, et quidem* di poter essere-*persona* in modalità *diverse*, di non essere categorizzati in pre-determinate omologie culturali, ma di essere sempre qualcosa di *diverso* tra gli altri: «come gli amanti di Rilke⁹, noi esseri umani risuoniamo in molti modi, ma è il fatto che si venga al mondo come stranieri che ci colloca in una

⁴ H. ARENDT, *Vita activa. La condizione umana*, p. 127.

⁵ A. PAPA, *Natum esse. La condizione umana*, pp. 244-245.

⁶ Cfr. CICERONE, *De officiis. Quel che è giusto fare*, Einaudi, Torino 2012.

⁷ P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 153.

⁸ H. ARENDT, *Quaderni e diari 1950-1973*, p. 613.

⁹ Cfr. R.M. RILKE, *Elegie duinesi* (trad. dal tedesco), Feltrinelli, Milano 2006.

posizione politica da cui osservare il mondo e agire in esso. Se, infatti, gli amanti rilkeani, a causa dell'amore, restano incastrati nel loro mondo artificiale senza *infra*, in un mondo plurale, invece è in quanto *natali* che abbiamo la possibilità di restare umani, di non perdere la parola, né la capacità di dire *sì* o *no*, o di volere, a condizione, però, che si tenga a mente la propria e-straneità originaria, come pure quella altrui»¹⁰.

Significativo, a tale riguardo, è la tesi affermata da H. Jonas in rapporto ai principi etici di una civiltà tecnologica secondo la quale è necessario e doveroso permettere che dopo di noi continui ad esistere un'umanità, e il più a lungo possibile¹¹: «Cercare la verità si misura oggi in modo particolare sulla capacità di individuare i limiti di atteggiamenti strumentali, analizzandone con acribia eventuali positività per lo sviluppo autentico delle risorse umane. [...]. L'impegno alla ricerca della verità non rappresenta un alibi per eludere la materialità dei compiti della progettualità formativa, ma la condizione per un'effettiva responsabilità, di tutti e ciascuno, riguardo alla vita sulla terra, alla convivenza pacifica e democratica, all'autentico sviluppo economico dei popoli»¹². Pertanto, «Interrogarsi sui "fondamenti veritativi" che istituiscono la trama sociale significa porre in questione la possibilità stessa delle relazioni umane, la costituzione antropologica del sapere»¹³. Difatti, l'umano nella sua aspirazione ad *educar-si* nell'*infra* di società complesse *ipertecnologiche*, è sempre in tensione verso una conoscenza di sé! Qui, sarebbe interessante *pro-vocare* un serpeggiante interrogativo: come *si-diventa* ciò che si è? Il motto pindarico – *diventa ciò che sei* – è di sottofondo in tutto l'*Ecce homo* nietzscheano, un'opera stilata in «un giorno perfetto, in cui tutto matura, e il

¹⁰ A. PAPA, *Natum esse. La condizione umana*, p. 245.

¹¹ Sul principio di responsabilità come fondamento ultimo dell'etica nei confronti delle generazioni future, cfr. H. JONAS, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, cit.

¹² P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 155.

¹³ *Ibidem*.

colore dell'uva, e di altro ancora, si fa più scuro [...]»¹⁴. Tuttavia, Nietzsche cita solo implicitamente un'ode del lirico classico Pindaro¹⁵, per il quale l'umano deve *realizzar-si* pienamente, ossia compiere un'edificazione del proprio sé che, negli intenti *poetanti*, si compie mediante un completo percorso *pedagogico*.

L'inesausta ricerca di sé è, infatti, la ricerca di un *altro da sé*, ed è anche lo «sviluppo stesso dello spirito ed è intrinsecamente educativa [...] da un duplice punto di vista, che potremmo chiamare oggettivo e soggettivo. In quanto oggettivo attinge alla versione del mondo, al sistema di valori, di regole, di scambi, di opportunità che la cultura ha costruito come patrimonio di una terra e di un popolo»¹⁶.

In quanto soggettivo, invece, la «*ricerca del significato* si intreccia con le storie personali e con le versioni individuali del mondo, a loro volta costruite, sotto l'influsso istituzionale e culturale, come identità individuali. I processi formativi diventano, così, interazioni tra sistemi di significato, in una sorta di rinnovato circolo ermeneutico tra la cultura del mondo e il suo continuo oltrepassamento, la sua trascendenza veritativa»¹⁷.

Risulta, dunque, sempre necessario *ri-comprendere* questa costitutiva aspirazione a *ri-cercare il vero nell'intramondanità* del reale per argomentare i

¹⁴ F. NIETZSCHE, *Ecce homo. Come si diventa ciò che si è* (trad. dal tedesco), Adelphi, Milano 2012, p. 16.

¹⁵ Cfr. A. PAPA, *Natum esse. La condizione umana*, pp. 104-105, nota 125: «I versi dell'ode encomiastica di Pindaro, rintracciabili in *Pitiche*, II, 72, rientrano nel genere letterario degli *specula principum*. Essi constano di fatto in una serie di consigli prudenziali, qui dedicati dal poeta greco a Ierone I, tiranno di Siracusa, e sottendono il tema del riconoscimento del proprio sé. In realtà, i versi pindariani si presentano al lettore in una forma più estesa e articolata rispetto alla contrazione aforismatica nietzscheana, ossia "Diventa ciò che sei, avendolo appreso" (PINDARO, *Odi e frammenti*, trad. it., Sansoni, Firenze 1989, p. 72). In quanto tiranno, Ierone deve, dunque, secondo l'ammonimento di Pindaro, dare, egli per primo, prova della sua natura buona e governare rettamente.

¹⁶ L. PRENNA, *La scuola nella società conoscitiva*, in R. GATTI - M. IVALDO (a cura di), *Società civile e democrazia*, a.v.e., Roma 2002, p. 171.

¹⁷ P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, pp. 156-157.

signa ineludibili di quel *logos* che sempre aleggia sulla *verità della formazione* dell'umano alla prova¹⁸.

In una siffatta prospettiva di senso, echeggiano con sensibile eloquenza le parole pronunciate da Max Scheler: «Chi intende formare se stesso o dare *formazione* ad altri, nella misura in cui ciò sia possibile dall'esterno, abbisogna di una chiara comprensione di tre cerchi problematici. Il primo: qual è *l'essenza* della formazione? Il secondo: *come si realizza* la formazione? Il terzo: quali tipi e *forme del sapere* e del conoscere condizionano e determinano il processo mediante il quale l'uomo diventa un essere *formato*?»¹⁹.

Ri-cercare la verità inerisce, infatti, all'evidenza delle esperienze storico-culturali di una *Bildung* come «possibile umanizzazione che può essere compiuta in ogni istante, nella libertà»²⁰. Diventa una ricerca assidua che percorre «il sapere del lavoro *che deve essere a servizio, in ultima analisi, del sapere culturale*, la trasformazione della natura e il *divenire il centro più profondo che l'uomo possiede, la sua persona*; le scuole, le istituzioni legate all'istruzione che devono servire ad educare alla vera formazione»²¹.

Educare l'umano. Pensare 'poetando'. Imparare a decider-si. Il cammino dell'umano è sempre una via verso se stessi, l'inizio di un cammino, l'accento di un sentiero. Un 'tu' sensibile ed in-atteso che, da sempre, è *presenza a-donata* che ti attende, nella sua verità!

¹⁸ Per una disamina sul senso e l'attestazione pedagogica, si veda P. MALAVASI, *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con P. Ricœur*, La Scuola, Brescia, 1998, pp. 144-152.

¹⁹ M. SCHELER, *Die Formen des Wissens und die Bildung*, in ID., *Philosophische Weltanschauung*, A. Francke AG Verlag, Berna 1954, pp. 22-23.

²⁰ P. MALAVASI, *Insegnare l'umano*, p. 158.

²¹ M. SCHELER, *Die Formen des Wissens und die Bildung*, p. 48.

Bibliografia generale

Opere citate

AA.VV., *La fede. Dire Dio dicendo sè*, Glossa, Milano 2015.

ABEL O., *Le pardon. Briser la dette et l'oubli*, Autremont, Paris 1992.

AGOSTINO, *Confessioni*.

AGOSTINO, *De Civitate Dei*.

ALBERICI A., *Imparare sempre nella società della conoscenza*, Bruno Mondadori, Milano 2002.

ALFIERI A., *Necessità e fallimento della forma. Saggio su Adorno e l'arte contemporanea*, Mimesis, Milano – Udine 2015.

ANATI E., *La religione delle origini*, Edizione del Centro, Capo di Ponte di Valcamonica 1995.

ANDERS G., *L'uomo è antiquato. 1. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale* (trad. dal tedesco), Bollati Boringhieri, Torino 2014.

ARENDT H., *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme* (trad. dall'inglese), Feltrinelli, Milano 2019.

ARENDT H., *La crisi dell'educazione*, in ID., *Tra passato e futuro* (trad. dall'inglese), Garzanti, Milano 2017.

ARENDT H., *Le origini del totalitarismo* (trad. dall'inglese), Einaudi, Torino 2009.

ARENDR H., *Quaderni e diari 1950-1973* (trad. dal tedesco), Neri Pozza Editore, Vicenza 2007.

ARENDR H., *The Human Condition*, University of Chicago Press, Chicago 1958.

ARENDR H., *Vita activa. La condizione umana* (trad. dall'inglese), Bompiani, Milano 2017.

BALTHASAR VON H.U., *La percezione dell'amore* (trad. dal tedesco), Jaca Book, Milano 2010.

BASTIDE R., *Le sacré sauvage et autre essays*, Payot, Paris 1975.

BAUDRILLARD J., *De la séduction*, Galilée, Paris 1979.

BAUDRILLARD J., *Il delitto perfetto. La televisione ha ucciso la realtà?* (trad. dal francese), Raffaello Cortina Editore, Milano 1966.

BAUDRILLARD J., *La società dei consumi. I suoi miti e le sue strutture* (trad. dal francese), Il Mulino, Bologna 1976.

BAUMAN Z., *Modernità liquida* (trad. dall'inglese), Laterza, Roma-Bari 2011.

BERTULETTI A., *Dio, Il mistero dell'unico* (BTC 168), Queriniana, Brescia 2013.

BOCCACIN L., *Terzo settore e partnership sociali: buone pratiche di welfare sussidiario*, Vita e pensiero, Milano 2009.

BOUILLARD H., *Logique de la foi*, Aubier-Montaigne, Paris 1964.

BRUNER J., *The culture of Education*, Harvard University Press, Harvard 1966.

BUBER M., *Die Schriften über das dialogische Prinzip*, Schneider, Heidelberg 1954.

CALABRIA C., *Custodia del creato e riflessione pedagogica. Insegnamento sociale della Chiesa, sviluppo umano integrale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2014.

CANEVA C., *Bellezza e persona. L'esperienza estetica come epifania dell'umano in Luigi Pareyson*, Armando Editore, Roma 2008.

CANTWELL SMITH W., *The meaning and End of Religion. A new approach to the religions of Mankind*, The Mac Millan Company, New York 1962.

CASSIRER E., *Saggio sull'uomo. Introduzione a una filosofia della cultura* (trad. dal tedesco), Mimesis, Sesto S. Giovanni (MI) 2011.

CHENU M.D., *Per una teologia del lavoro* (trad. dal francese), Borla, Torino 1966.

CICERONE, *De officiis. Quel che è giusto fare*, Einaudi, Torino 2012.

DEBRAY R., *Vie et mort de l'image*, Gallimard, Paris 1992.

DERRIDA J., *Perdonare* (trad. dal francese), Raffaello Cortina Editore, Milano 2004.

DOSTOEVSKIJ F.M., *L'idiota*, Garzanti, Milano 1999.

DOSTOEVSKIJ F.M., *Memorie del sottosuolo*, Einaudi, Torino 2014.

DUMOULÉ C., *Il desiderio. Storia e analisi di un concetto* (trad. dal francese), Einaudi, Torino 2002.

ELIADE M., *Images et symboles. Essays sur le symbolisme magico-religieux*, Gallimard, Paris 1953.

ELLUL J., *Le Système technicien*, Calman Lévy, Paris 1977³.

Fonti Francescane, Movimento Francescano, Assisi 1977.

FOUCAULT M., *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, trad. dal francese, Feltrinelli, Milano 2003.

FOUCAULT M., *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France 1981-1982*, Seuil-Gallimard, Paris 2001.

GADAMER H. G., *Wahrheit und Methode*, Mohr, Tübingen 1960.

GENNARI M., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano 2001.

GENNARI M., *Interpretare l'educazione*, La Scuola, Brescia 1992.

GENNARI M., *L'educazione estetica*, Bompiani, Milano 1994.

GENNARI M., *Storia della Bildung*, La Scuola, Brescia 1995.

GRANESE A., *Il labirinto e la porta stretta*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

GUARDINI R., *La fine dell'epoca moderna. Il potere* (trad. dal tedesco), Morcelliana, Brescia 2015¹⁵.

HEIDEGGER M., *Der Ursprung des Kunstwerkes*, in Id., *Holzwege*, Klostermann, Frankfurt a.M. 1950.

HEIDEGGER M., *Essere e tempo* (trad. dal tedesco), Longanesi, Milano 2005.

HEIDEGGER M., *Gesamtausgabe*, IX, Klostermann, Frankfurt a.M. 1976.

HEIDEGGER M., *Holzwege. Sentieri erranti nella selva* (trad. dal tedesco), Bompiani, Milano 2002.

HEIDEGGER M., *L'origine dell'opera d'arte* (trad. dal tedesco), Christian Marinotti Edizioni, Milano 2012.

HEIDEGGER M., *Saggi e discorsi* (trad. dal tedesco), Mursia, Milano 2018³.

HEIDEGGER M., *Sull'essenza della verità* (trad. dal tedesco), Scholè, Brescia 2021.

HENRY M., *Vedere l'invisibile. Saggio su Kandinsky* (trad. dal francese), Johan & Levi Editore, Monza (MB) 2017.

HUMBOLDT VON W., *Gessammelte Schriften*, Berliner Akademie der Wissenschaften, Berlino 1904 ss., vol. VII, 1.

HUSSERL E., *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* (trad. dal tedesco), Il Saggiatore, Milano 2015.

HUSSERL E., *Meditazioni cartesiane e Lezioni parigine* (trad. dal tedesco), La Scuola, Brescia 2017.

Il più antico programma di sistema dell'idealismo tedesco (introduzione, traduzione e commento di L. Amoroso, ETS, Pisa 2007).

JONAS H., *Dalla fede antica all'uomo tecnologico. Saggi filosofici* (trad. dal tedesco), Il Mulino, Bologna 2001.

JONAS H., *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (trad. dal tedesco), Einaudi, Torino 1994.

JONES B.T., *You walk?*, Thema, Bologna 2000.

JÜNGEL E., *L'essere di Dio è nel divenire. Due studi sulla teologia di Karl Barth* (trad. dal tedesco), Marietti, Bologna 1986.

KANDINSKY W., *Régard sur le passé*, Hernan, Paris 1974.

KASPER W., *Grundbegriff des Evangeliums – Schlüssel christlichen Lebens*, Verlag Herder GmbH, Freiburg in Breisgau 2012.

KOJÈVE A., *Linee di una fenomenologia del diritto* (trad. dal francese), Jaca Book, Milano 1989.

LACAN J., *Il seminario. Libro VI. Il desiderio e la sua interpretazione (1958-1959)*, trad. dal francese, Einaudi, Torino 2016.

LEOPOLD A., *Sand county almanac and sketches here and there*, Oxford University Press, Oxford 1968.

LÈVINAS E., *Totalità e infinito* (trad. dal francese), Jaca Book, Milano 2021.

LÉVINAS E., *Totalité et Infini*, Nijhof, La Haye 1961.

MALAVASI P., *Dare la vita. Fede, educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2014.

MALAVASI P., *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*, Vita e Pensiero, Milano 2019.

MALAVASI P., *Etica e interpretazione pedagogica*, La Scuola, Brescia 1995.

MALAVASI P., *Insegnare l'umano*, Vita e Pensiero, Milano 2020.

MALAVASI P., *L'impegno ontologico della pedagogia. In dialogo con P. Ricœur*, La Scuola, Brescia 1998.

MALAVASI P., *Tra ermeneutica e pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

MARIANI A., *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, Unicopli, Milano 1997.

MARIANI A., *Foucault. Per una genealogia dell'educazione. Modello teorico e dispositivi di governo*, Liguori, Napoli 2020.

MARION J.-L. – TARDIVEL E., *Fenomenologia del dono* (trad. dal francese), Scholè, Brescia 2018.

MARION J.-L., *Dato che. Saggio per una fenomenologia della donazione* (trad. dal francese), Sei, Torino 2001.

MARION J.-L., *Dio senza essere* (trad. dal francese), Jaca Book, Milano 2018.

MARION J.-L., *Il visibile e il rivelato* (trad. dal francese), Jaca Book, Milano 2007.

MARITAIN J., *Principes d'une politique humaniste*, Edition de la Maison Française, New York 1994.

MARTINETTI P., *Il compito della filosofia nell'ora presente*, Bertieri e Vanzetti, Milano 1920.

MARTINETTI P., *Saggi filosofica e religiosi*, La Bottega di Erasmo, Torino 1972.

MERLEAU-PONTY M., *Il visibile e l'invisibile* (trad. dal francese), Bompiani, Milano 1993.

MORANDINI S., *Abitare la terra nel segno della benedizione e della lode*, Società Cooperativa Sociale Frate Jacopa, Roma 2015.

MORANDINI S., *Custodire il futuro: etica del cambiamento*, Albeggi, Roma 2014.

MORANDINI S., *Laudato si. Un'Enciclica per abitare la terra*, Cittadella, Assisi 2015.

MORIN E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2015.

MUMFORD L., *The city in History*, Harcourt Brace and Worl, New York 1961.

NANNI C., *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma 1990.

NESTI A., *I labirinti del sacro. Itinerari di sociologia della religione*, Borla, Roma 1993.

NIETZSCHE F., *Ecce homo. Come si diventa ciò che si è* (trad. dal tedesco), Adelphi, Milano 2012.

NUSSBAUM M., *L'intelligenza delle emozioni* (trad. dall'inglese), Il Mulino, Bologna 2009.

PAPA A., *L'identità esposta. La cura come questione filosofica*, Vita e Pensiero, Milano 2014.

PAPA A., *Nati per incominciare. Vita e politica in Hannah Arendt*, Vita e Pensiero, Milano 2011.

PAPA A., *Natum esse. La condizione umana*, Vita e Pensiero, Milano 2018.

PAREYSON L., *Teoria dell'arte. Saggi di estetica*, Marzorati Editore, Milano 1965.

PATI L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984.

PESSINA A., *L'io insoddisfatto. Tra Prometeo e Dio*, Vita e Pensiero, Milano 2016.

PETROSINO S., *Il desiderio. Non siamo figli delle stelle*, Vita e Pensiero, Milano 2019.

PETROSINO S., *La scena umana. Grazie a Derrida e Lévinas*, Jaca Book, Milano 2010.

PINDARO, *Odi e frammenti* (trad. it.), Sansoni, Firenze 1989.

PLATONE, *Gorgia*.

PLATONE, *La Repubblica*.

Prima Lettera ai Corinzi.

QUAGLINO G.P., *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna 1985.

QUINE W. V., *Da un punto di vista logico. Saggi logico-filosofici* (trad. dall'inglese), Raffaello Cortina Editore, Milano 2004.

RECALCATI M., *Jacques Lacan. Desiderio, godimento e soggettivazione*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2012.

RECALCATI M., *Le nuove melanconie. Destini del desiderio nel tempo ipermoderno*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2019.

RICŒUR P., *L'hérmeutique du témoignage*, in *Lectures 3. Aux frontières de la philosophie*, Seuil, Paris 1994.

RICŒUR P., *La memoria, la storia, l'oblio* (trad. dal francese), Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.

RICŒUR P., *La sfida semiologica* (trad. dal francese), Armando, Roma 1974.

RICŒUR P., *Philososophie de la volonté. Le volontaire et l'involontaire*, Aubier Montaigne, Paris 1950.

RICŒUR P., *Sé come un altro* (trad. dal francese), Jaca Book, Milano 2011.

RICŒUR P., *Tempo e racconto* (trad. dal francese), Jaca Book, Milano 1988.

RILKE R. M., *Elegie duinesi* (trad. dal tedesco), Feltrinelli, Milano 2006.

SARTRE J.-P., *Bariona o il figlio del tuono. Racconto di Natale per cristiani e non credenti* (trad. dal francese), Marinotti Edizioni, Milano 2004.

SARTRE J.-P., *L'esistenzialismo è un umanismo* (trad. dal francese), Mursia, Milano 2016.

SARTRE J.-P., *La nausea* (trad. dal francese), Einaudi, Torino 2009.

SCHAPP W., *In Geschichte verstrickt*, Heymann, Wiesbaden 1976.

SCHELER M., *La posizione dell'uomo nel cosmo* (trad. dal tedesco), Franco Angeli, Milano 2013.

SCHELER M., *Philosophische Weltanschauung*, A. Francke AG Verlag, Berna 1954.

SCOLA A., *Buone ragioni per la vita in comune. Religione, politica, economia*, Mondadori, Milano 2010.

SEQUERI P., *Il sensibile e l'inatteso. Lezioni di estetica teologica*, Queriniana, Brescia 2016.

SEVERINO E., *Dall'Islam a Prometeo*, Rizzoli, Milano 2003.

SPLENGER O., *Il tramonto dell'Occidente* (trad. dal tedesco), Aragno, Torino 2017.

Vangelo di Matteo.

VIRGILIO, *Bucoliche.*

WIDENGREN G., *Religionsphänomologie*, Gruyter, Berlin 1969.

WITTGENSTEIN L., *Della certezza. Analisi filosofica del senso comune* (trad. dall'inglese), Einaudi, Torino 1999.

Curatele e miscellanee

ALESSANDRINI G. (a cura di), *Atlante di pedagogia del lavoro*, Franco Angeli, Milano 2017, pp. 326-329.

ALESSANDRINI G. (a cura di), *La «pedagogia» di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Franco Angeli, Milano 2016, pp.156-169.

BIRBES C. (a cura di), *Outdoor Education. Prospettive teoriche, dimensioni pedagogiche*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2019.

BIRBES C. (a cura di), *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2017, pp. 17-33.

CARIBONI C. – OLIVA G. – PESSINA A., *Il mio amore fragile. Storia di Francesco*, XY.IT Editore, Arona-Novara 2011, pp. 61-93.

EISNER E. (ed.), *Learning and Teaching the Ways of Knowing: Eighty-four Yearbook of the National Society for the Study of Education*, University of Chicago Press, Chicago 1985, pp. 97-115.

GATTI R. – IVALDO M. (a cura di), *Società civile e democrazia*, a.v.e., Roma 2002.

GIAMBALVO E. (a cura di), *Cinquant'anni di personalismo critico. Tra metafisica e ricerca pedagogica. Giornata di studi in onore di Mario Menno*, Edizioni della Fondazione Vito Fazio-Allmayer, Palermo 2001, pp. 65-94.

GIULIODORI C. – MALAVASI P. (a cura di), *Ecologia integrale. Laudato sì. Ricerca, formazione, conversione*, Vita e Pensiero, Milano 2016, pp. 31-42; pp. 117-124.

HERMANN VON F.W. – HEIDEGGER H. (hrsg.), *Gesamtausgabe*, V, Klostermann, Frankfurt a.M. 1977, pp. 63-65.

HOLFORD J. – JARVIS P. – GRIFFIN C., *International Perspective on Lifelong Learning*, Kogan Page, London 1998, pp. 40-62.

KOSLOWSKI P. (ed.), *Imaginer l'Europe. Le marché intérieur européen, tâche culturelle et économique*, Cerf, Paris 1992, pp. 107-116.

MAGNONI W. – MALAVASI P. (a cura di), *Laudato sì. Niente di questo mondo è indifferente. Le sfide dell'enciclica*, Centro Ambrosiano-Opera san Francesco di Sales, Milano-Brescia 2015, pp. 97-105.

MAGNONI W. – MALAVASI P. (a cura di), *Laudato sì. Niente di questo mondo ci è indifferente*, ITL – Fondazione Opera Diocesana San Francesco di Sales, Milano – Brescia 2015.

MALAVASI P. (a cura di), *L'ambiente conteso. Ricerca e formazione tra scienza e governance dello sviluppo umano*, Vita e Pensiero, Milano 2011, pp. 15-25.

PAPA FRANCESCO, *Laudato sì. Sulla cura della casa comune*, EDB, Bologna 2015, pp. 205-215.

RICŒUR P., *Quel ethos nouveau pour l'Europe?*, in P. KOSLOWSKI (ed.), *Imaginer l'Europe. Le marché intérieur européen, tâche culturelle et économique*, Cerf, Paris 1992, pp.107-116.

VISCHI A. (a cura di), *Global Compact on Education. La pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione e conversione ecologica*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2020, pp. 17-32.

Articoli di riviste

ANELLI F., *La natura come creazione e le responsabilità dell'uomo*, in «Vita e Pensiero», 1 (2016), pp. 63-72.

BELLERATE B. A., *Metodologia "scientifica" e educazione*, in «Pedagogia e Vita», 5 (2002), pp. 22-48.

CROCIATA M., *Fede, cultura, culture: il modello cristologico*, in «Vita e Pensiero», 2 (2010), pp. 5-15.

DE GIACINTO S., *Epistemologia, mistero e ascetica in pedagogia*, in «Pedagogia e Vita», 4 (1982-1983), pp. 357-373.

FRANZINI E., *Crisi del moderno e modernità della crisi. La responsabilità della filosofia e della teologia*, in «Teologia», 45 (2020), pp. 179-192.

GIANMANCHERI E., *Il Concilio e il problema educativo*, in «Pedagogia e Vita», 4-5 (1966), pp. 343-350.

LAENG M., *Paideia e Bildung – Pregnanza e risonanza*, in «Pedagogia e Vita», 4 (2001), pp. 130-131.

MINICHELLO G., *Dallo spazio alla scissione: la dialettica del soggetto nella Bildung della modernità*, in «Pedagogia e Vita», 4 (2001), pp. 55-78.

NANNI C., *Ragione e fede nella ricerca e nella formazione universitaria*, in «Note di Pastorale giovanile», 3 (1999), pp.34-37.

PESSINA A., *Il senso del possibile e l'orizzonte del limite nella civiltà tecnologica*, «Hermeneutica. Annuario di Filosofia e Teologia», Nuova serie (2001), pp. 41-46.

RICŒUR P., *Giustizia e amore: l'economia del dono*, in «Protestantesimo», 49 (1994), pp. 13-24.

RINALDI W., *Osservazioni sul tema della Bildung*, in «Studi sulla formazione», 1-2 (1998), pp. 193-207.

SEQUERI P., *Cristianesimo e umanesimo*, in «Teologia», 38 (2013), pp. 555-560.

SPADARO A., *“Laudato si”*. Guida alla lettura dell'enciclica di Papa Francesco, in «La Civiltà Cattolica», 2015 (III), 3961 (11 luglio), pp. 3-22.

SPADARO A., *Intervista a Papa Francesco*, in «La civiltà Cattolica», 164 (2013), pp. 449-477.

Documenti magisteriali

PAPA BENEDETTO XVI, *Caritas in veritate*, 2009.

PAPA FRANCESCO, *Amoris Laetitia*, 2016.

PAPA FRANCESCO, *Esortazione apostolica Evangelii gaudium*, 2013.

PAPA FRANCESCO, *Evangelii gaudium*, 2013.

PAPA FRANCESCO, *Laudato si*, 2015.

PAPA FRANCESCO, *Lumen fidei*, 2013.

PAPA GIOVANNI PAOLO II, *Lettera enciclica Fides et ratio*, 1998.

PAPA GIOVANNI PAOLO II, *Lettera enciclica Sollicitudo rei socialis*, 1987.

Discorsi pontifici

Discorso del Santo Padre Francesco ai partecipanti all'incontro mondiale dei Movimenti Popolari, LEV, Roma 2014.

Sitografia

https://w2.vatican.va/content/francesco/it/audiences/2013/documents/papa-francesco_20130605_udienza-generle.html.